Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8570534
Centre d'intérêt: 870

Québec (Province) Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. 1, L'enseignement professionnel dans la province de Québec en 1962 ; Les programmes d'études ; La didactique de l'enseignement professionnel. -- Québec : Le Comité, 1962.
xxi, 266 p. ; 24 cm.

Titre de la couv.: La situation en 1962 ; Les programmes d'étude ; La didactique. Index: p. 253-266.

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Programme d'enseignement *Didactique *Méthode d'enseignement *Réforme scolaire *Structure scolaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Rapport Tremblay

Le premier tome du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel traite des structures et de la régie de l'enseignement, en 1962, au Québec, tel qu'il est dispensé par les divers ministères, les écoles professionnelles privées, les centres et les commissions d'apprentissage. Les programmes d'études et la didactique propre à l'enseignement professionnel sont également abordés dans ce premier volume.

Le rapport comprend trois parties. Le but de la première partie est de présenter une vue d'ensemble de la situation des divers établissements qui, en 1962, dispensaient une forme quelconque d'enseignement professionnel. C'est une introduction à l'étude des nombreux problèmes qui se posaient alors dans le domaine. La deuxième partie traite des programmes d'étude, notamment de la nature et des buts de l'enseignement professionnel, des niveaux et des branches de cet enseignement, de son organisation interne, des examens, diplômes et titres professionnels. Dans la troisième partie, intitulée "la didactique de l'enseignement professionnel", le Comité souligne les difficultés méthodologiques particulières à l'enseignement professionnel.

Type de document: g
Notice(s) connexe(s): 8570535, 8570536

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

1962

TOME I

- LA SITUATION EN 1962
- LES PROGRAMMES D'ÉTUDE
- LA DIDACTIQUE

EDUQ 8570534

La maquette de la couverture a été préparée par M. Chester Paprocki,
professeur de maquette à l'Institut des Arts Graphiques de Montréal.

RAPPORT
DU COMITÉ D'ÉTUDE
SUR
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
ET PROFESSIONNEL

●

- L'enseignement professionnel dans la province de Québec en 1962
- Les programmes d'étude
- La didactique de l'enseignement professionnel

À SON EXCELLENCE

LE LIEUTENANT-GOUVERNEUR EN CONSEIL
DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

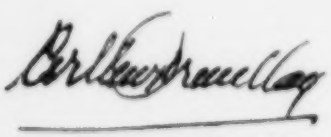
Nous, membres du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, avons l'honneur de présenter à Votre Excellence, le premier tome de notre rapport.

Le premier tome traite des structures et de la régie de l'enseignement technique et professionnel actuellement dispensé dans la province par les divers ministères du gouvernement provincial, les écoles professionnelles privées, les centres et les commissions d'apprentissage. Les programmes d'études et la didactique propre à l'enseignement professionnel font aussi l'objet de ce premier volume.

L'aménagement et le financement des institutions, les cadres administratifs et les procédures seront traités dans le second tome.

Nous devrons, dans un troisième tome, formuler aussi des recommandations au sujet du personnel enseignant, des étudiants, de la formation des adultes et de la formation professionnelle féminine.

Nous prions Votre Excellence de bien vouloir agréer ce rapport qui lui est respectueusement soumis.



ARTHUR TREMBLAY,
président.

Roy Leggo Campbell,
Rémi Lair,
Lionel Thibault,
Philippe Vaillancourt,
membres.

Denise Gauthier,
Albert Landry,
Ls-Philippe Fortin,
membres.
Paul Doyon,
secrétaire.

ARRÊTÉ EN CONSEIL
CHAMBRE DU CONSEIL EXÉCUTIF

Numéro 60 — Québec, le 10 janvier 1961.

PRÉSENT:

Le Lieutenant-gouverneur en conseil.

CONCERNANT la nomination d'un Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

• • •

ATTENDU QUE l'enseignement technique et professionnel présente depuis plusieurs années des problèmes graves concernant à la fois son organisation et sa coordination avec l'enseignement de formation générale;

ATTENDU QUE cet état de choses fait obstacle au recrutement, au rendement et au perfectionnement du personnel dirigeant et enseignant;

ATTENDU QUE cet état de choses a également de graves conséquences sur la formation des diplômés et leur adaptation aux exigences du marché du travail;

ATTENDU QU'il est urgent, particulièrement dans la conjoncture économique actuelle, de remédier sans délai à cette situation;

IL EST ORDONNÉ en conséquence, sur la proposition du Ministre de la Jeunesse:

1° QUE, sous l'autorité de la Loi des Commissions d'enquêtes (Statuts refondus 1941, chapitre 9), un comité soit institué pour étudier les problèmes relatifs:

a) à la structure de l'enseignement technique et professionnel, ses méthodes d'enseignement et ses programmes d'études;

b) au recrutement, à la formation et aux conditions de travail du personnel dirigeant et enseignant;

c) à la sélection et à l'orientation des élèves, au placement des diplômés et à leur intégration au monde du travail;

d) à la coordination des institutions d'enseignement technique et professionnel avec les écoles de formation générale et les autres types d'institutions de formation professionnelle;

2° QUE ce comité soit tenu de procéder avec diligence dès sa formation et de faire au Lieutenant-gouverneur en conseil, au plus tard le 30 juin 1961, un rapport auquel il devra joindre toute la documentation recueillie au cours de son étude;

3° QUE ce comité soit constitué des membres suivants:

MM. Arthur Tremblay, directeur adjoint de l'Ecole de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval et conseiller technique au Ministère de la Jeunesse;

Gabriel Rousseau, conseiller technique au Ministère de la Jeunesse;

Roy Leggo Campbell, président du Comité d'éducation de l'Association des Manufacturiers canadiens, section de Québec, et gouverneur du "Sir George William College";

Rémy Lair, directeur des Centres d'apprentissage;

Lionel Thibault, président de la Corporation des Techniciens professionnels;

Philippe Vaillancourt, directeur du Service d'Education de la Fédération des Travailleurs du Québec;

Mademoiselle Denise Gauthier, présidente nationale de la Jeunesse Ouvrière Catholique Féminine;

Un directeur de l'une des écoles rattachées au service de l'Enseignement spécialisé du Ministère de la Jeunesse (à désigner ultérieurement);

Un professeur de l'une des écoles rattachées au service de l'Enseignement spécialisé du Ministère de la Jeunesse (à désigner ultérieurement);

Greffier du Conseil Exécutif.

ARRÊTÉ EN CONSEIL
CHAMBRE DU CONSEIL EXÉCUTIF

Numéro 139

Québec, le 20 janvier 1961

PRÉSENT:

Le Lieutenant-gouverneur en conseil

CONCERNANT le comité d'étude
sur l'enseignement technique et
professionnel

• • •

ATTENDU QU'en vertu des dispositions de l'arrêté en conseil numéro 60 en date du 10 janvier 1961, un comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel a été institué pour les fins y mentionnées;

ATTENDU QU'en vertu du même arrêté en conseil, en plus des membres nommément désignés feront aussi partie de ce comité, les personnes suivantes: un directeur de l'une des écoles rattachées au service de l'enseignement spécialisé du Ministère de la Jeunesse et un professeur de l'une des écoles rattachées au service de l'enseignement spécialisé du ministère de la jeunesse;

ATTENDU QU'une réunion convoquée par le Ministère de la Jeunesse a été tenue le 20 janvier 1961, à laquelle ont assisté les directeurs des écoles d'enseignement spécialisé et des représentants des professeurs choisis par eux-mêmes dans chaque école;

ATTENDU QU'à cette réunion les directeurs et les professeurs mentionnés au paragraphe précédent ont choisi comme membres du dit comité d'étude, monsieur Albert Landry, directeur de l'Institut de technologie de Shawinigan et monsieur Louis-Philippe Fortin, professeur de l'Institut de technologie Laval, Montréal;

IL EST ORDONNE en conséquence, sur la proposition de l'honorable Ministre de la Jeunesse:

QUE monsieur Albert Landry, directeur de l'Institut de technologie de Shawinigan, et monsieur Louis-Philippe Fortin, professeur de l'Institut de technologie Laval, Montréal, soient nommés membres du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

(signé: A. Désilets)
Greffier du Conseil Exécutif

TABLE DES MATIÈRES

Introduction XV
Plan du rapport XXI

Première partie

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC EN 1962

Introduction 3

CHAPITRE PREMIER: LE SECTEUR PUBLIC

L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ DANS LES INSTITUTIONS RELEVANT DU MINISTÈRE DE LA JEUNESSE 5

Les structures 5
Les programmes d'étude 20
La sanction des études: les examens et les diplômes 33
Les étudiants 34
L'aménagement des écoles 38
Le personnel académique 44

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS LE CONTRÔLE DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE 49

Quelques statistiques 50
Le rôle du Conseil de l'Instruction publique et de ses comités en matière d'enseignement professionnel dans les écoles publiques 51

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS LE CONTRÔLE DU MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE 54

Les structures 54
Les programmes d'étude 58
En guise de conclusion: les recommandations du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique 63

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ PAR DIVERS MINISTÈRES PROVINCIAUX 65

CHAPITRE 2: LE SECTEUR SEMI-PUBLIC

L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ DANS LES CADRES DE L'ENTREPRISE 68

Les structures 69
L'organisation de l'apprentissage 73
Enseignements divers 77

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ DANS LES CENTRES D'APPRENTISSAGE 78

La structure administrative 78
La structure pédagogique 81
Le rôle du Ministère du Travail 82
Le réseau scolaire 83

CONCLUSION SUR LE SECTEUR SEMI-PUBLIC 88

CHAPITRE 3: LE SECTEUR PRIVÉ

LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES PRIVÉES 91

La législation 91
L'enseignement dans les écoles professionnelles privées 94
Evolution récente du nombre des écoles et des inscriptions 95
Conclusion 96

LES COLLÈGES COMMERCIAUX 97

La régie académique 97
Les programmes d'études 99
Les inscriptions dans les collèges commerciaux 100

LES UNIVERSITÉS 100

Deuxième partie

LES PROGRAMMES D'ÉTUDE

CHAPITRE 4: LA NATURE ET LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

DÉFINITION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 109

LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE 113

APPLICATIONS DE LA DÉFINITION PROPOSÉE 116

LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 118

CHAPITRE 5: LES NIVEAUX DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

LE POINT DE DÉPART DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: LES NIVEAUX DE LA FORMATION GÉNÉRALE 125

Le premier niveau de la formation professionnelle, l'âge de 14 ans et un maximum de huitième année 127

Les niveaux ultérieurs de la formation professionnelle 142

LA DURÉE ET LE NIVEAU TERMINAL DES ÉTUDES AUX DIVERS PALIERS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE 147

La durée des études professionnelles 147

Le niveau terminal des études professionnelles 150

QUESTIONS DE TERMINOLOGIE 151

LE PASSAGE D'UN NIVEAU À L'AUTRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: LA COORDINATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL 155

Coordination des programmes 156

L'orientation des étudiants 158

CHAPITRE 6: LES BRANCHES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

RAPPEL DE QUELQUES CONCLUSIONS PRÉCÉDENTES 161

LES ANTÉCÉDENTS ACADÉMIQUES DES ÉTUDIANTS ET LES BRANCHES PROFESSIONNELLES QUI PEUVENT S'Y RATTACHER 162

LES BRANCHES PROFESSIONNELLES ET LE MONDE DU TRAVAIL 166

DÉFINITION PROVISOIRE DES BRANCHES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 169

Au niveau technique 169
Au niveau du métier 172
Au niveau de l'initiation au travail 172

LES NIVEAUX DE FORMATION PRÉVUS DANS LES DIVERSES BRANCHES PROFESSIONNELLES 173

CHAPITRE 7: L'ORGANISATION INTERNE ET LA PRÉPARATION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'ORGANISATION INTERNE DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 179

Définitions préalables 180
Humanisme et technique 182
Formation générale ou spécialisée 189
La théorie et la pratique dans l'enseignement professionnel 194
Pour un système d'options graduées 197

LA PRÉPARATION DES PROGRAMMES 200

Le choix des responsables 201
La méthodologie de la préparation des programmes d'études 203

CHAPITRE 8: LES EXAMENS, LES DIPLÔMES ET LES TITRES PROFESSIONNELS

LES EXAMENS 205

Pour le professeur 206
Pour le directeur de l'institution 207
Pour les responsables des programmes d'études 208
Pour les "corporations professionnelles et les entreprises" 210

LES PROMOTIONS 213

LES DIPLÔMES ET LES TITRES PROFESSIONNELS 214

Pour une terminologie plus cohérente en matière de diplômes d'études professionnelles 215
La correspondance entre les diplômes d'études professionnelles et les "titres professionnels" 216

Troisième partie

LA DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

CHAPITRE 9: LA LIAISON AVEC LE MONDE DU TRAVAIL

LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS 223

L'enseignement alterné 224
Intégration et complémentarité des deux stades d'une formation professionnelle complète 229

LE POINT DE VUE DU MAÎTRE 234

La nécessité du dialogue 234
Stages des professeurs dans l'industrie 235

CHAPITRE 10: VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'ACQUISITION DE MÉTHODES DE TRAVAIL, FONDEMENT DE LA CAPACITÉ PROFESSIONNELLE 237

LES CONDITIONS D'ACQUISITION DES MÉTHODES DE TRAVAIL 239

L'emploi des méthodes actives 239
Des réalisations authentiques: les projets 241
Un matériel didactique approprié 244
Les horaires et le travail personnel des étudiants 247

NÉCESSITÉ DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE: LA COLLABORATION DES PROFESSEURS 248

Liste des tableaux 251

Index 253

INTRODUCTION

Tous les pays du monde, toutes les provinces canadiennes, ou peu s'en faut, s'interrogent sur le prolème de la formation des jeunes. Le système d'enseignement français est actuellement en pleine réforme; le Parlement anglais a publié cinq ou six rapports spéciaux sur divers aspects de l'éducation depuis 1958; la plupart des provinces canadiennes ont tenu une enquête sur ce problème.

La compétence sans cesse plus étendue et le nombre toujours plus grand de spécialistes, qu'exige la complexité croissante des problèmes auxquels doit faire face la société, expliquent ce phénomène mondial.

Comme la science et la technique qui en découle provoquent la modification constante de l'activité productrice, rien d'étonnant à ce que la formation technique et professionnelle prenne le premier plan des inquiétudes suscitées par le problème général de la formation des jeunes. Ainsi l'une des principales préoccupations de l'UNESCO depuis ces dernières années est d'établir une politique internationale en matière d'enseignement technique.

La province de Québec n'a certes pas échappé aux phénomènes économiques et sociaux de portée mondiale qui devaient facilement provoquer, ici comme ailleurs, une prise de conscience de l'importance accrue de l'enseignement technique. Mais les discussions qui, depuis une dizaine d'années, ont agité l'opinion publique autour de l'école, ont à peu près ignoré la question de la formation professionnelle jusqu'à une date toute récente. Elles ont plutôt porté sur des thèmes non moins importants, mais plus généraux et moins immédiatement liés à l'économie du milieu et à son évolution technologique. Le Ministère de l'Instruction publique, le problème de la langue, la réforme des structures académiques, le réaménagement des cadres administratifs, le financement de l'éducation, le recrutement et la formation du personnel enseignant, l'école non confessionnelle, toutes ces questions et combien d'autres du même ordre

ont fait l'objet, au cours des dernières années, d'une multitude de rencontres, de débats et de recherches. L'enseignement technique et professionnel, organisé principalement en marge de l'ensemble du système scolaire, ne semblait encore soulever aucun problème spécial jusqu'en 1959-60, alors qu'il devint l'objet de critiques particulièrement sévères.

C'est dans ce contexte, où le système scolaire tout entier était mis en cause, que le gouvernement de la province de Québec, le 10 janvier 1961, créait le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel à la demande de l'Honorable Paul Gérin-Lajoie, Ministre de la Jeunesse.

Jusqu'en décembre 1962, le comité d'étude devait tenir 188 journées de séances plénières dont trente-six consacrées à l'audition de mémoires dans diverses régions de la province.

En tout et pour tout, le Comité d'étude a reçu cent soixante-douze mémoires de la part d'entreprises, d'associations et d'organismes divers, du personnel de nombreuses institutions d'enseignement professionnel ainsi que de fonctionnaires du Ministère de la Jeunesse. Pour l'audition de ces mémoires le Comité a visité, en plus de Montréal et de Québec où il a siégé à plusieurs reprises: Chicoutimi et Alma; Hull, Rouyn et Amos; Grand'Mère, Shawinigan, Cap-de-la-Madeleine et Trois-Rivières; Montmagny, Rivière-du-Loup, Cabano, Trois-Pistoles et Rimouski; Joliette; Sept-Iles et Shefferville; Mont-Joli et Matane; St-Jérôme; Plessisville, Victoriaville, Sherbrooke et St-Hyacinthe.

Au cours de ces voyages, le Comité a visité trente-deux des institutions du Service de l'Enseignement spécialisé et leur personnel; il a reçu à l'endroit qui lui convenait le mieux, le personnel des écoles ou instituts qu'il n'a pu visiter sur place. Il a également visité le Centre d'Apprentissage de Montréal, et a rencontré le personnel de cette institution.

Il s'est en outre rendu en Ontario afin d'examiner deux institutions d'enseignement technique: The Ryerson Institute de Toronto et The Mining Institute de Haileybury.

Quelques industries ont aussi reçu la visite du Comité d'étude: Noranda Mines, Iron Ore Company, Forano Limitée.

Enfin le Comité a consulté plusieurs spécialistes du pays et de l'étranger au cours de ses travaux.

Parallèlement à ces rencontres et à ces visites, le Comité a complété les informations dont il avait besoin par l'organisation de deux enquêtes particulières

a) Avec la collaboration de spécialistes du Ministère de la Jeunesse, il a commencé à mettre au point la méthodologie de l'étude du marché du travail et des prévisions de l'emploi.

b) Il a également préparé un questionnaire destiné à retracer la carrière des anciens des institutions de l'enseignement spécialisé.

L'urgence de certains problèmes a déterminé dans une certaine mesure l'ordre des recherches et des délibérations du Comité d'étude.

C'est ainsi qu'à la demande du Ministre de la Jeunesse et à la suggestion des professeurs affectés aux institutions de l'enseignement spécialisé, le Comité a décidé d'entreprendre l'examen du problème de la classification et de la rémunération des professeurs dès les premières semaines de son entrée en fonction. Le 3 août 1961, il présentait au Lieutenant-Gouverneur en Conseil un rapport sur cette question, dont il avait lui-même d'ailleurs constaté l'urgence dès le début de ses travaux.

Le Comité s'est particulièrement réjoui de constater, dans les mois qui ont suivi, que le Gouvernement avait adopté la solution proposée par le Comité à ce problème particulièrement délicat. Nous l'avons observé à plusieurs reprises par la suite, les effets de cette action rapide et efficace du Gouvernement ont déjà commencé à se faire sentir. Beaucoup de professeurs qui nous avaient exprimé leur intention de s'orienter dans une autre voie, sont demeurés au service des écoles de l'Enseignement spécialisé. Les directeurs d'institutions nous ont aussi affirmé que durant l'été dernier le recrutement de professeurs qualifiés a été beaucoup plus facile que par les années passées.

FEU GABRIEL ROUSSEAU

Le 11 juillet 1962, le Comité d'étude perdait l'un de ses membres les plus précieux dans la personne de monsieur Gabriel Rousseau décédé accidentellement.

Monsieur Rousseau, ingénieur professionnel, possédait en matière d'enseignement technique une vaste érudition et des connaissances exceptionnelles acquises par des études poussées, de nombreuses années de travail et des enquêtes poursuivies pour l'UNESCO dans plusieurs pays de l'Europe, de l'Asie et de l'Afrique.

Sa collaboration aux travaux effectués par le Comité d'étude a été, pendant plus d'un an, d'une grande importance. Elle aurait été encore plus nécessaire au cours des derniers mois, au moment où il a fallu mettre au point les conclusions de notre étude. Son départ explique dans une bonne mesure, non seulement que la remise du rapport a été retardée de plusieurs semaines, mais aussi que, sur certains points, nos conclusions soient moins explicites que nous ne l'aurions souhaité.

Le Comité a pu le constater à maintes reprises: Monsieur Rousseau laisse un souvenir et une influence qui marqueront pendant longtemps tous les groupes liés de près ou de loin à l'enseignement technique et professionnel dans notre province.

LE PLAN DU RAPPORT

PREMIÈRE PARTIE: revue générale de la situation actuelle de l'enseignement professionnel dans la province de Québec.

DEUXIÈME PARTIE: les programmes d'études.

TROISIÈME PARTIE: la didactique propre à l'enseignement professionnel.

QUATRIÈME PARTIE: l'aménagement des institutions.

CINQUIÈME PARTIE: les cadres administratifs et les procédures.

SIXIÈME PARTIE: le personnel enseignant.

SEPTIÈME PARTIE: les étudiants.

HUITIÈME PARTIE: la formation professionnelle féminine.

NEUVIÈME PARTIE: la formation des adultes et la réadaptation professionnelle.

Première partie

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

EN 1962

Introduction

Le but de cette première partie est de présenter une vue d'ensemble de la situation actuelle des diverses institutions qui dispensent une forme quelconque d'enseignement professionnel dans la province. Dans cette première partie, qui veut être une simple introduction à l'étude des nombreux problèmes qui se posent présentement dans ce domaine, ce n'est pas le lieu de justifier très longuement les définitions que nous emploierons. Nous prendrons ces définitions pour acquis réservant la discussion des difficultés qu'elles peuvent soulever pour la partie de notre rapport consacrée aux programmes d'études. Il suffira qu'elles nous permettent d'identifier avec suffisamment d'exactitude les réalités scolaires pertinentes à notre sujet.

Voici donc les définitions, qui nous ont permis de circonscrire le champ des recherches confiées au Comité.

La Formation professionnelle désigne toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique.

L'Enseignement professionnel désigne, par ailleurs, la phase scolaire de cette formation.

Il serait facile d'effectuer un classement à la fois simple et cohérent des institutions dont l'enseignement correspond aux définitions, ci-dessus, si ces institutions relevaient toutes d'une seule et même autorité. Tel n'est pas le cas, bien qu'on soit accoutumé de se référer immédiatement au Ministère de la Jeunesse, dès qu'il est question d'enseignement technique et professionnel. Il existe, en effet, des institutions et des enseignements professionnels relevant d'autorités très diverses tant du point de vue administratif que du point de vue pédagogique.

Pour nous conformer à l'usage et bien que ce mode de classement ne soit pas le plus valable, comme nous aurons l'occasion de le voir à plusieurs reprises par la suite, c'est en fonction du **régime administratif** auquel elles sont soumises que nous classerons les institutions d'enseignement professionnel dont nous voulons décrire la situation présente au cours de cette première partie. Celle-ci se divisera en trois chapitres. Le premier traitera de l'enseignement dispensé par des institutions administrées et contrôlées par des organismes publics. Le deuxième analysera l'enseignement dispensé par des organismes semi-publics, ce qui est le cas, par exemple, de l'enseignement offert par les centres d'apprentissage. Dans un troisième chapitre, nous examinerons les institutions relevant d'initiatives privées.

A ce stade purement descriptif, il va sans dire que le Comité n'a pas l'intention de discuter à fond tous les problèmes d'organisation, de régie académique ou de financement que l'enseignement professionnel peut soulever dans un milieu comme le nôtre. Cet inventaire permettra toutefois de dégager quelques problèmes généraux qui seront le point de départ de propositions particulières, au fur et à mesure que les sujets auxquels ces problèmes se rattachent seront traités par la suite dans l'une ou l'autre des parties du rapport.

Nous n'avons pas l'intention non plus de faire pour chacun des secteurs étudiés une rétrospective historique très élaborée. Il s'agit là d'un travail d'historien que le Comité n'avait pas le loisir d'accomplir. Nous tenterons cependant, à l'aide des données et des renseignements dont nous pouvions disposer, de montrer quelle a pu être l'évolution des institutions classées dans chaque chapitre.

Chapitre premier

Le secteur public

Le Comité a étudié dans ce premier chapitre l'enseignement donné dans les institutions administrées par l'Etat ou par les corporations à caractère public tel que les commissions scolaires:

I. — L'enseignement professionnel dispensé dans des institutions relevant du Ministre de la Jeunesse.

II. — L'enseignement professionnel sous le contrôle du Département de l'Instruction publique.

III. — L'enseignement professionnel sous le contrôle du Ministère de l'Agriculture.

IV. — L'enseignement professionnel contrôlé par les autres ministères du gouvernement provincial.

I. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSE DANS LES INSTITUTIONS RELEVANT DU MINISTÈRE DE LA JEUNESSE

A. — Les structures

1. — LA RÉGIE ACADÉMIQUE

a. — Un Conseil supérieur inopérant.

La fondation des premières écoles techniques relevant aujourd'hui du Ministère de la Jeunesse a été le fruit d'initiatives privées. Ces écoles étaient constituées en corporations autonomes, composées de représentants du Gouvernement, d'hommes d'affaires, d'industriels, ainsi que du directeur de l'école. Chaque corporation avait la responsabilité administrative et pédagogique de son institution, et détenait le pouvoir de faire des règlements qui devaient toutefois être sanctionnées par le Lieutenant-gouverneur en conseil.

En 1926, on sentit le besoin de fusionner toutes ces diverses corporations en une seule. Le 24 mars 1926, la première loi générale dans ce domaine était votée par la Législature, sous le titre de "Loi des écoles techniques ou professionnelles" (16, Geo. V, ch. 49).

Le premier paragraphe du préambule de cette loi indique bien le but qu'elle visait:

> "Il est opportun pour le développement et la bonne administration de l'enseignement technique ou professionnel de créer un organisme unique pour uniformiser l'administration de certaines écoles techniques ou professionnelles actuellement existantes."

Du régime qui disparaissait ainsi avec la loi de 1926, il ne subsiste aujourd'hui que quelques vestiges. Certaines corporations sont encore propriétaires des immeubles occupés par les écoles qu'elles administraient autrefois. Sans doute, y aurait-il lieu de régulariser de telles situations.

C'est en 1940 que la "Loi de l'enseignement spécialisé" (S.R. 1941, ch. 63), celle qui régit présentement les écoles de métiers et les instituts de technologie, constituait et établissait un organisme connu sous le nom de **Conseil supérieur de l'enseignement technique.**

Présidé d'office par le Surintendant de l'Instruction publique, ce Conseil se compose du directeur général de l'enseignement technique, du directeur des écoles de métiers, de plusieurs directeurs d'institutions et de représentants d'associations industrielles et ouvrières.

Les devoirs du Conseil supérieur se définissent de la façon suivante:

> "Le Conseil supérieur renseigne le Ministre de la Jeunesse sur toutes les questions qui lui sont soumises et remplit les fonctions qui peuvent lui être attribuées."

Les articles 15, 16 et 19 précisent davantage son rôle en certaines matières:

> "Le Conseil aide le directeur (de l'école) à préparer les programmes d'études et les règlements internes et disciplinaires de chaque école," lesquels programmes et règlements sont ensuite "soumis à l'approbation du Lieutenant-gouverneur-en-conseil" (art. 15).
>
> "Le Conseil, de plus, reçoit chaque année un rapport du directeur sur le fonctionnement de son école durant l'année écoulée" (art. 16).
>
> Il doit aussi "recommander au Ministre de la Jeunesse sept personnes devant faire partie d'un jury qui a le soin d'examiner, chaque année les élèves qui veulent obtenir un diplôme" (art. 19).

Il ressort de cette législation que le Conseil supérieur est tout au plus un organisme consultatif sans autorité réelle sur la

marche de l'enseignement dispensé dans les institutions en cause. Ce rôle consultatif, il l'exerce d'abord auprès du directeur de l'école. Il peut aussi l'exercer auprès du Ministre lui-même, mais à condition que celui-ci le lui demande et l'en requière.

Créé en 1940, le Conseil interrompit ses activités en 1945, à l'expiration du mandat de quelques-uns de ses membres.

b. — Rôle "théorique" du Conseil de l'Instruction publique

En ce qui concerne le Conseil de l'Instruction publique, la législation encore en vigueur est loin d'être parfaitement cohérente.

En effet, selon les dispositions de la Loi de l'enseignement spécialisé,

> "les programmes d'études, ainsi que les règlements internes et disciplinaires de chaque école, sont préparés **par le directeur,** aidé du Conseil supérieur et soumis à l'approbation du Lieutenant-gouverneur-en-conseil."

Il n'y a dans ce texte aucune référence au Conseil de l'Instruction publique. Par contre, la Loi du ministère de la Jeunesse (S.R. 1941, ch. 70B, édictée par 7-8 Eliz. II, C. 28, a. 1; 9-10, Eliz. II, c. 12, a. 4) lui confie explicitement toute autorité en matières académiques.

> "Les programmes d'études, dans toutes écoles, ou institutions relevant du Ministère de la Jeunesse, sont préparés et appliqués sous **l'autorité et la surveillance** du Conseil de l'Instruction publique, (8-10 Eliz. II, c. 12, a. 4).
>
> "Toute nomination dans le personnel enseignant de ces écoles doit être soumise avec diligence, pour revision, au Conseil de l'Instruction publique, qui peut la désavouer dans un mois de la signification qui lui en est faite; cette nomination cesse d'avoir effet à compter du jour où le Conseil de l'Instruction publique informe le ministre de ce désaveu."

Les renseignements que le Comité a pu obtenir démontrent que les programmes de l'enseignement spécialisé n'ont jamais été soumis au Conseil de l'Instruction publique, sans doute pour la raison évidente que celui-ci ne s'est à peu près jamais réuni depuis cinquante ans. Ils ont plutôt été transmis à une sous-commission du Comité catholique qui semble s'être contentée d'en prendre acte. La création, au sein du comité catholique, d'une sous-commission à laquelle les programmes de l'enseignement spécialisé sont habituellement soumis, n'avait d'autre but, semble-t-il, que

de coordonner l'enseignement général et l'enseignement spécialisé, et non pas spécifiquement d'approuver les programmes.

Il découle de cette situation qui n'est pas dépourvue d'ambiguités, que l'enseignement spécialisé relève en définitive, au point de vue de la régie académique, d'une direction des études dont l'activité est, en pratique, exclusivement soumise au contrôle effectif du ministère lui-même.

La direction des études assumant ainsi la tâche d'établir les politiques du Ministère de la Jeunesse en matière de programmes d'études, son rôle prend une dimension imprévisible à la lumière de la législation existante. Elle constitue en fait l'autorité sur laquelle repose le progrès de l'enseignement spécialisé dans notre milieu. Aussi devons-nous lui consacrer une brève analyse montrant sa composition et son fonctionnement.

c. — La Direction générale des études

1) — *Ses responsabilités et sa composition*

La brochure intitulée: "**Règlements et attributions du personnel enseignant des instituts et écoles régis par la loi de l'enseignement spécialisé et relevant du Ministère de la Jeunesse**", (1) que nous désignerons par le sigle R.A. par la suite, définit dans les termes suivants la Direction générale des études de l'enseignement spécialisé.

> "Les mots **Direction générale des études** indiquent l'organisme créé par le Département (de la Jeunesse) en vue d'orienter les études dans les institutions d'enseignement spécialisé, de voir à l'amélioration des méthodes didactiques, de coordonner les programmes d'études et de veiller à leur application, de contrôler l'engagement du personnel enseignant et des préposés à certaines fonctions communes, de maintenir un système de promotions, de favoriser la formation du personnel et d'assurer la relation avec les services auxiliaires de l'enseignement. Le responsable de cet organisme est désigné comme **directeur général des études.**

La Direction générale des études comporte un Bureau composé de douze personnes, dont le directeur général des études lui-même, l'assistant-directeur général, le chef du service des programmes, le secrétaire et l'assistant-secrétaire de la Direction, le chef du service des examens et les six inspecteurs d'écoles de l'enseignement spécialisé.

(1) Edition revue et corrigée en 1959.

2) — *Les services rattachés à la Direction générale des études*

L'organisation de la Direction générale des études, d'après les renseignements qu'elle-même fournit dans son rapport au Comité ou qu'elle nous a communiqués oralement, comporte sept services particuliers dont les activités sont coordonnées par le Directeur général des études. Les fonctions propres à chacun de ces services montrent bien que le rôle de la Direction générale des études consiste principalement à assurer la coordination de l'enseignement dispensé dans les écoles soumises à son contrôle.

a) — Le service des programmes

Le service des programmes est composé de sept ou huit directeurs d'études choisis au sein des institutions soumises au contrôle de la Direction générale des études, du chef du service des programmes et du chef du service des cours par correspondance.

Il s'emploie à mettre au point les programmes de l'enseignement spécialisé grâce aux suggestions, recommandations ou demandes que les professeurs peuvent présenter par l'intermédiaire de leur directeur. Il va de soi que, règle générale, chaque école ou institut dont l'orientation particulière l'exige, prépare son programme spécial et le soumet à la Direction générale.

Le service des programmes est assisté d'un comité de revision qui est "un corps consultatif formé pour étudier les retouches et les additions à apporter aux programmes d'études des écoles" (R.A., p. 4).

b) — Le service d'inspection

Inauguré en 1946, le service d'inspection a été réorganisé en 1947. Il a élaboré peu à peu une méthode de travail, grâce à laquelle l'inspection se fait systématiquement à l'aide d'un formulaire "ad hoc" qu'on s'efforce d'améliorer sans cesse.

L'inspection donne lieu à un rapport écrit où sont consignées les constatations de l'inspecteur. Des copies de ce rapport sont envoyées au directeur de l'école concernée par la Direction générale avec des commentaires appropriés, et au sous-ministre avec les recommandations qui s'imposent.

En plus d'inspecter les écoles et les instituts, les inspecteurs sont appelés à collaborer à la préparation des questionnaires d'examens et à l'étude de problèmes divers et très variés.

c) — Le service des examens

Pour assurer un certain standard de l'enseignement et pour obtenir que les programmes soient bien appliqués, la Direction générale des études confie à un service d'examens la préparation des questionnaires d'examens de fin d'année dans un certain nombre de matières au programme des études.

Les examens se passent partout au même moment dans toutes les écoles qui suivent le programme commun. Quant aux institutions qui ont un programme particulier, elles se contentent de soumettre leurs questionnaires à l'approbation de la Direction générale et s'occupent elles-mêmes de les corriger. Les examens uniformes sont corrigés en équipes à des centres de correction établis à Montréal, à Québec, à Trois-Rivières et à Sherbrooke.

d) — Le service du personnel académique

De création récente, le service du personnel académique a la responsabilité de recruter et de classifier le personnel enseignant et dirigeant de toutes les institutions rattachées à la Direction générale. Il est assisté dans ses fonctions d'un comité de classification auquel participent, conformément aux recommandations contenues dans le rapport préliminaire que le Comité d'étude soumettait en août 1961, un représentant des professeurs, des directeurs et de la Corporation des techniciens professionnels.

e) — Le service d'orientation

Le service d'orientation, comme d'ailleurs les deux services mentionnés ci-après, faisait partie jusqu'à une date récente, des Services de l'Aide à la Jeunesse qui ont été l'objet, il y a quelques mois, d'un réaménagement administratif en vertu duquel la Direction générale des études aura désormais la responsabilité de l'orientation des étudiants, de la formation professionnelle aux personnes sans emploi et des cours de rationalisation du travail.

En ce qui concerne les étudiants des écoles soumises au contrôle de la Direction générale, le service d'orientation s'occupe principalement des examens d'admission aux écoles de métiers et aux instituts de technologie.

f) — Le service de formation professionnelle des personnes sans travail

Le service de formation professionnelle des personnes sans travail a pour fonction de mettre en application l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle des personnes sans travail. Il voit à l'organisation, à la direction et à la surveillance de l'enseignement dispensé dans toutes écoles publiques ou privées qui collaborent aux cours prévus par l'accord.

g) — Le service de rationalisation du travail

Les cours organisés par le service de rationalisation du travail s'adressent particulièrement à des adultes, et d'une façon plus spécifique à des chefs d'entreprises. Ces chefs se recrutent à tous les niveaux et à tous les paliers de l'administration.

h) — Conclusion

Dans l'organigramme ci-joint, on verra comment s'agencent les services et comités dont nous venons de décrire brièvement la fonction.

Nous présentons aussi dans la tableau II la répartition du personnel affecté aux divers services de la Direction générale des études.

Il est intéressant de noter dans ce tableau que le personnel nouvellement rattaché à la Direction générale représente 29 officiers permanents sur un total de 41. Par ailleurs, il semble assez évident que le nombre d'officiers généraux en titre est relativement élevé si on le compare à l'absence de responsables exclusivement affectés en permanence à la préparation des programmes d'études, par exemple. Sans doute cette disproportion s'explique-t-elle par le fait que les officiers généraux assument les responsabilités pour lesquelles notre schéma indique une insuffisance notoire de personnel.

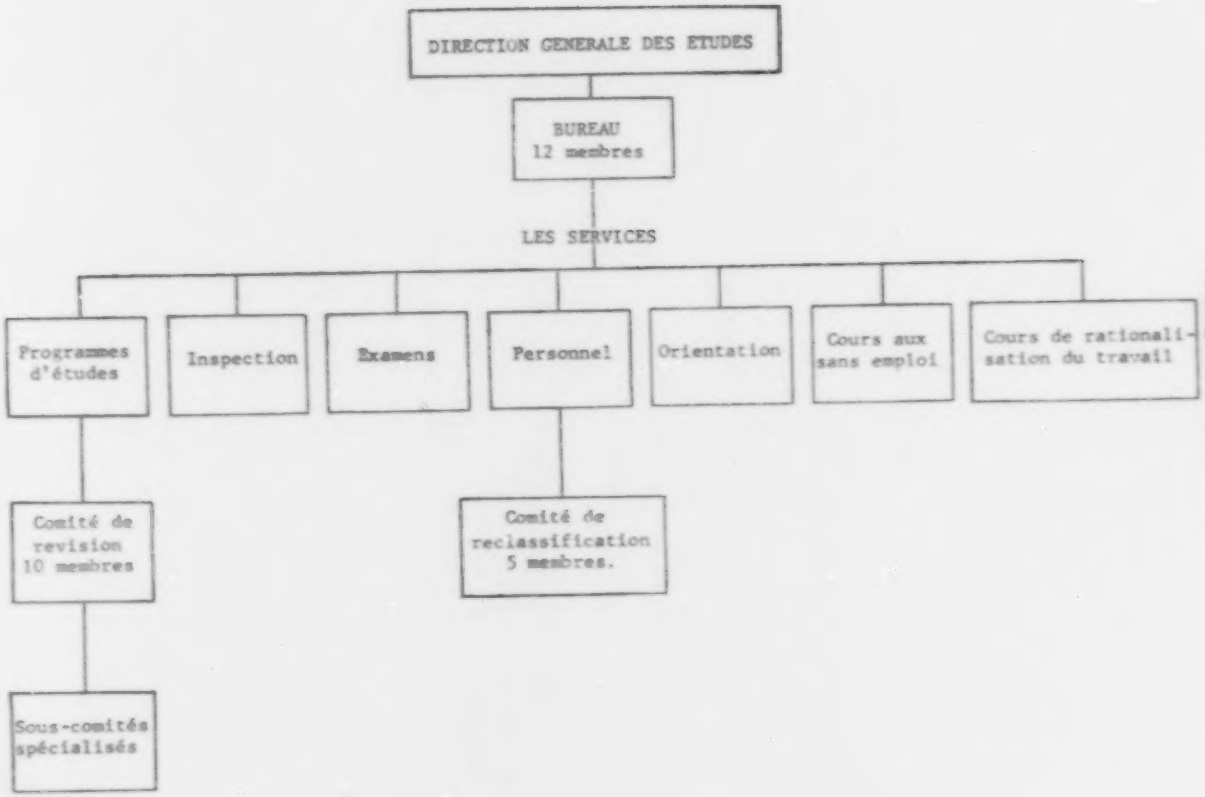


Tableau I
L'organisation de la Direction générale des études de l'enseignement spécialisé

Tableau 2

Le personnel de la Direction générale des études et des services qui en dépendent

Divisions	Officiers permanents	Officiers temporaires	Sténo-dactylos et commis
1. Directeur général des études et autres officiers généraux	4		8
2. Programmes d'études	?		
3. Examens	1		
4. Inspection	6		
5. Personnel académique	1		
6. **Orientation**			
— Québec	4	1	1
— Montréal	13	16 (1)	5
— Province		5 (1)	
7. Cours aux travailleurs sans emploi	8		8
8. Cours re rationalisation du travail	4		3
Total	41	22	25

(1) Un certain nombre de ces officiers temporaires sont embauchés pour une période de 4 mois, d'autres pour quatre jours seulement.

3) — *Les institutions soumises au contrôle de la Direction générale*

La définition suivante de **l'enseignement spécialisé** est empruntée aux "Règlements et attributions" déjà cités:

> "L'expression **enseignement spécialisé** englobe toutes les institutions d'enseignement professionnel relevant du Ministère de la Jeunesse et régies par la Loi de l'enseignement spécialisé."

Nonobstant cette définition générale, le Ministère de la Jeunesse contrôlait néanmoins jusqu'à ces derniers mois des enseignements qui échappaient à l'autorité académique de la Direction générale des études. Il dispensait, en effet, dans les cadres

des **Services de l'Aide à la Jeunesse** diverses catégories de cours à caractère incontestablement professionnel.

Cette situation a été corrigée récemment dans le sens indiqué plus haut. Notons toutefois que, parmi les enseignements relevant du Ministère de la Jeunesse, les cours par correspondance et certains des cours organisés par le Service de l'éducation populaire ne sont pas encore intégrés à la Direction générale des études; ces cours relèvent, pour le moment, directement du sous-ministre associé, en attendant les recommandations que le Comité d'étude sur l'éducation des adultes formulera à leur sujet. Par ailleurs, certaines écoles jugées comme étant de niveau universitaire, telles les écoles de Beaux-arts et les écoles d'Architecture sont rattachées aux Services de l'enseignement supérieur.

d. — Conclusion

En guise de conclusion à cette description des cadres de la régie pédagogique des institutions de l'enseignement spécialisé, les constatations suivantes nous paraissent particulièrement importantes à souligner parce qu'elles ont une portée très générale et qu'elles seront d'ailleurs l'objet de commentaires plus élaborés et de recommandations spécifiques dans la suite de notre rapport.

1o. Il n'existe aucun **lien organique** entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement général au niveau de la préparation des programmes. Le fait de soumettre ces programmes à la sous-commission de l'enseignement spécialisé du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique ne constitue pas en soi une sanction réelle. Cette sous-commission, en effet, ne détient aucune autorité légale en cette matière; elle ne peut donc que prendre acte des programmes qu'on porte à sa connaissance.

2o. Il n'existe également aucun **lien organique** entre l'enseignement spécialisé et le monde du travail. L'élaboration des programmes d'études se déroule uniquement dans le monde fermé des institutions de l'enseignement spécialisé, sans communication avec le monde extérieur. Toutes les personnes appelées à y collaborer, sauf dans le cas de quelques écoles ou instituts spécialisés, sont recrutées exclusivement à l'intérieur de ce réseau.

3o. Sous le contrôle immédiat du Ministère de la Jeunesse, la Direction générale des études est en pratique l'organisme suprême qui, non seulement assume l'autorité de préparer et d'appliquer les programmes de l'enseignement spécialisé, mais exerce aussi toute la surveillance sur l'organisation disciplinaire des écoles.

2. — LA RÉGIE "ADMINISTRATIVE"

a. — L'administration centrale

A côté de la Direction générale des études dont le rôle est strictement académique, on trouve au Ministère de la Jeunesse, pour régir sur le plan "administratif" les écoles de l'enseignement spécialisé, un organisme situé au même niveau hiérarchique, l'administration centrale.

Nous empruntons aux "Réglements et attributions" la description suivante des responsabilités de cet organisme.

> "**L'administration centrale** désigne l'organisme établi par le Département (de la Jeunesse) pour contrôler le budget et les dépenses d'un groupe d'institutions d'enseignement spécialisé qui n'ont localement que l'essentiel de l'administration. Entre autres tâches, cet organisme prévoit les sommes nécessaires à ces institutions et s'occupe de problèmes matériels qui s'y présentent (réfection et modification des locaux, construction, entretien, acquisition, outillage, mobilier, etc... Le responsable de cet organisme est désigné comme **administrateur**."

Pour accomplir ses responsabilités, l'Administration centrale dispose de 65 personnes, dont 6 officiers supérieurs, directement rattachés à ses bureaux de Montréal et de 425 autres répartis dans les 55 institutions qui en dépendent. Dans les 7 autres institutions qui tombent sous la juridiction de la Direction générale des études et qui ne relèvent pas de l'Administration centrale, ces responsabilités relèvent soit directement d'un sous-ministre de la Jeunesse, soit du Ministère du Bien-Etre social ou du Ministère des Travaux publics.

Pour autant qu'il nous a été possible de le déterminer, à chacune des catégories de questions qui lui sont confiées, l'Administration centrale tente de plus en plus de faire correspondre des services dont la définition tient encore plus des intentions que des réalités.

Quoi qu'il en soit cependant de sa structure interne, le problème majeur à exposer à propos de l'Administration centrale, c'est celui de la liaison et de la coordination qui doivent nécessairement s'établir entre elle et la Direction générale des études. Aussi aborderons-nous dans cette perspective l'analyse plus poussée des problèmes de régie administrative qu'elle doit résoudre.

b. — Le partage des responsabilités entre la Direction générale et l'administration centrale

Les "Règlements et attributions" s'expriment à ce sujet dans les termes suivants:

"Les questions d'ordre pédagogique doivent être soumises au directeur général des études qui en discute, au besoin, avec le sous-chef (le sous-ministre). Les questions d'ordre matériel ou administratif doivent être traitées de la façon suivante:

(a) dans le cas des écoles qui relèvent de l'administration centrale, elles doivent être soumises à l'administrateur qui en discute au besoin avec le sous-chef;

(b) dans le cas des autres écoles, elles sont soumises directement au sous-chef." (1)

Dans le contexte d'un partage aussi rigide des responsabilités, on peut se demander comment la coordination entre deux organismes pourtant complémentaires l'un de l'autre peut s'effectuer par l'intermédiaire d'un sous-ministre, dont les fonctions ne se limitent pas à l'administration de l'enseignement spécialisé. Sans doute, les exigences de l'administration entraînent-elles la nécessité de différencier les fonctions administratives à un stade quelconque de la hiérarchie. Que pour l'efficacité et la rapidité de l'administration matérielle courante des institutions, l'on confie à des fonctionnaires spécialisés dans cette tâche, le soin de veiller à l'expédition des affaires, cela va de soi. Mais cette nécessité n'entraîne pas nécessairement la conséquence que les responsables de l'administration courante doivent être placés sur un pied d'égalité avec les responsables des aspects pédagogiques de l'administration scolaire. En outre, les questions comme celle de la préparation du budget, dépassent largement les problèmes très particuliers que soulève le fonctionnement quotidien des institutions. Le budget met en cause, chaque année, toutes les politiques qui seront appliquées dans le secteur concerné. L'élaboration de telles politiques suppose que l'on a établi très clairement l'ordre des priorités. Dans un domaine comme celui de l'enseignement spécialisé, les besoins d'ordre pédagogique ne se situent évidemment pas sur le même palier que les exigences d'ordre administratif. Il est difficile, en effet, de concevoir qu'une école soit aménagée sans la participation des responsables de la régie académique. Comment concevoir des politiques concernant le matériel didactique (équipement, outillage, matière première) sans que

(1) Notons au passage que le champ de la juridiction de l'administration centrale est moins vaste que celui de la Direction générale. Sept instituts (Montréal, Québec, Trois-Rivières, Hull, Arts appliqués, Papeterie, Textiles) échappent à son contrôle et relèvent plutôt directement du sous-ministre de la Jeunesse. Le Comité n'a pu trouver aucune explication à cet état de choses. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet dans la partie de notre rapport qui traitera du réaménagement des structures administratives de l'enseignement professionnel en général.

les auteurs des programmes d'études eux-mêmes soient consultés et même sans qu'ils aient voix déterminante dans les décisions à prendre?

Toutes ces questions soulèvent le problème très général de savoir s'il y aurait lieu de prévoir, à la tête de l'enseignement professionnel administré par le Ministère de la Jeunesse un directeur général qui aurait l'autorité complète sur tous les aspects de la régie des écoles en question, qu'il s'agisse des aspects proprement académiques et des aspects administratifs dans le sens où ce terme a été employé jusqu'à maintenant. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet à l'occasion de la discussion des problèmes que pourrait résoudre un réaménagement adéquat des structures administratives, question qui fera l'objet des analyses d'une partie subséquente de notre rapport.

3. — LES CADRES ADMINISTRATIFS ET DISCIPLINAIRES D'UNE ÉCOLE

a. — Deux conseils consultatifs

La Loi de l'enseignement spécialisé permet au Lieutenant-gouverneur en conseil d'instituer deux genres d'organismes consultatifs pour chaque école. En effet, selon l'article 2 de cette loi.

> "Il est loisible au Lieutenant-Gouverneur en conseil de nommer, pour chaque école;
>
> a) **un conseil de perfectionnement** composé de sept membres nommés pour trois ans;
>
> b) **un conseil de patronage** groupant des personnes en vue dans tous les domaines et dont l'influence peut aider au développement de l'école."

Selon l'article 12, le Directeur général de l'enseignement technique (1) et le Surintendant de l'Instruction publique font d'office partie de chaque conseil de perfectionnement.

La loi ne donne aucune définition de la fonction du conseil de patronage, mais le même article 12 détermine comme suit le rôle du conseil de perfectionnement.

> "Chaque conseil de perfectionnement est un corps consultatif qui étudie les questions d'enseignement intéressant l'école, renseigne le Ministre de la Jeunesse sur toutes les questions qui lui sont soumises et remplit toutes les fonctions qui peuvent lui être attribuées."

(1) Poste dont le dernier titulaire a été monsieur Edouard Montpetit, décédé en 1947.

Il est intéressant de rapprocher ce texte de celui qui définit les devoirs du Conseil supérieur de l'enseignement technique: les termes employés sont exactement les mêmes; le Conseil supérieur et le conseil de perfectionnement doivent l'un et l'autre

> "(renseigner) le Ministre de la Jeunesse sur toutes les questions qui (leur) sont soumises et (remplir) les fonctions qui peuvent (leur) être attribuées."

A la lumière du texte qui le concerne, il semble bien que le conseil de perfectionnement soit, dans les questions d'enseignement intéressant une école en particulier, un organisme consultatif **auprès du Ministre,** plutôt qu'auprès du directeur de l'école. Par contre, on s'étonne de lire à l'article 15 que le directeur est "aidé du Conseil supérieur" plutôt que du conseil de perfectionnement dans la préparation des programmes d'études et des règlements internes de son école.

On comprend mieux, à la suite de ces dispositions paradoxales de la loi, qu'une seule école, l'Institut des textiles de St-Hyacinthe, ait jamais été dotée et possède encore aujourd'hui un conseil de perfectionnement.

On a procédé selon la loi pour constituer cet unique conseil, mais, en pratique, ce semble bien **auprès du directeur de l'institut** qu'il exerce principalement son rôle, comme nous avons pu le constater lorsque le comité d'étude a reçu en audience ses représentants qui lui ont soumis des suggestions fort intéressantes pour le développement de la formation professionnelle dans l'industrie du textile.

En somme, l'enseignement spécialisé ne s'est jamais prévalu des dispositions de la loi qui permettaient la création d'un conseil de perfectionnement et d'un conseil de patronage pour chaque école. On a ainsi privé les écoles et l'ensemble du système dont elles font partie, de l'apport qu'auraient pu leur fournir des groupes de personnes intimement engagées dans le milieu. De tels conseils auraient sans doute épargné à l'enseignement spécialisé l'un des reproches qu'on formule le plus souvent à son endroit: le manque de communication avec le monde extérieur. De leur côté, les directeurs d'institutions, auraient également trouvé dans ces conseils une aide précieuse dans la direction même de leurs écoles et dans la préparation des recommandations concernant les programmes d'études qu'ils doivent faire parvenir à la Direction générale. Ils auraient aussi bénéficié de conseils avisés dans leurs relations avec l'administration centrale.

b. — La direction des écoles

Selon les "Réglements et attributions du personnel", il est du devoir du directeur de l'école:

> "a) de soumettre au directeur général des études, ses suggestions quant aux changements à apporter aux méthodes d'enseignement, aux programmes d'études, et quant à l'engagement, au déplacement et aux promotions du personnel enseignant; de prévoir la liste des cours spéciaux, les cours du soir, du temps supplémentaire et de la soumettre à la Direction générale des études;
>
> b) d'appliquer les programmes d'études établis et de n'y apporter aucune modification sans avoir, au préalable, obtenu l'assentiment du directeur général des études;
>
> c) d'organiser des visites industrielles et des séances de cinema éducatif et d'en fixer les dates;
>
> d) de voir à la compilation des notes et des autres statistiques, concernant les résultats des élèves dans les différents examens, et ce, selon les directives émises par la Direction générale des études au sujet des examens."

Pour certaines fonctions, lorsque les circonstances l'exigent, le directeur d'une école partage ses responsabilités avec l'un ou l'autre des assistants suivants:

(1) **Le directeur-adjoint.** Ce poste n'existe que dans les écoles où l'inscription des élèves de langue anglaise a nécessité l'organisation de classes anglaises et où le nombre des sections et des spécialités enseignées justifie une telle nomination. A l'heure actuelle, on ne compte que deux assistants de cette catégorie, celui de l'Institut de technologie de Montréal et celui de l'Ecole de métiers (section ouest), à Montréal également.

(2) Le livre des règlements n'attribue aucune fonction spécifique au **directeur des études** ni au **surintendant des ateliers.** La définition des tâches qu'ils doivent assumer est laissée à l'entière discrétion du directeur.

(3) **Le chef de section** doit s'occuper:

— de l'organisation d'une branche de l'enseignement (théorique et pratique) comprenant parfois plusieurs matières connexes;

— de l'établissement ou de l'amélioration des programmes d'études dans ces matières;

— du choix du matériel didactique, des matières premières ou des manuels;

— de la préparation des inventaires et du matériel, des documents pour l'achat du matériel et des cartes de travail;

— de la coordination des matières connexes qui tombent sous son autorité et du travail des professeurs qui enseignent ces matières.

On peut juger de l'importance de cette fonction dans l'esprit des autorités par le fait qu'en outre de l'énumération ci-dessus, les règlements et attributions lui consacrent vingt articles alors qu'ils ne fournissent aucune indication précise sur les responsabilités propres au directeur des études et au surintendant des ateliers.

B. — Les programmes d'études

1. — LE NIVEAU DES COURS

Les cours dispensés dans les écoles de l'enseignement spécialisé se situent à deux niveaux: le niveau technique et le niveau du métier.

a. — Le cours technique

Ce cours est d'une durée de trois ans. Les candidats y sont admis en principe après la 11e année du cours secondaire, depuis septembre 1959. Auparavant on n'exigeait que la 9e année; mais le cours comportait quatre années d'études. C'est ce qui explique sans doute que dans beaucoup d'écoles les élèves qui ont complété la 9e année ont encore accès à une classe préparatoire qui les conduit **en un an** à la première année du cours technique, au même titre que les diplômés de la 11e année. Les données du tableau ci-joint se limitent aux élèves admis en septembre 1960 dans les écoles de Montréal. Il ne décrit donc pas la situation pour l'ensemble de la province. On peut, toutefois supposer qu'en dehors de Montréal, la proportion d'élèves admis en préparatoire est plus forte que celle qui apparaît dans le tableau. Beaucoup d'institutions, en effet, nous ont affirmé que le gros de leur clientèle se recrute parmi les finissants de 9e année.

Tableau 3

Classes complétées par les élèves admis en septembre 1960, au cours technique des écoles de Montréal

Classes complétées	Elèves admis en	
	préparatoire	1ère technique
9e	113	—
10e	110	—
11e	51	238
12e	5	69
Total	279	307

b. — Le cours de métiers

D'une durée de deux ans, ce programme se situe en principe au terme de la 7e année du cours primaire. En fait, comme l'indique le tableau 4, les élèves de première métiers ont une scolarité moyenne de 7.9 degrés.

En ce qui concerne le cours de métiers, la tendance des politiques d'admission des élèves est de sens contraire à celle que nous avons observée pour le cours technique. Celui-ci reçoit des élèves qui, dans une proportion presqu'égale à la moitié, n'atteignent pas le niveau normal des conditions d'admission. Le cours de métiers, au contraire, reçoit en moyenne des élèves qui ont une préparation plus poussée que celle définie par les règlements officiels.

Tableau 4

Classes complétées par les élèves admis au cours de métiers, en septembre 1959 (1)

Degré complété	Centres ruraux (échantillon) %	Montréal (section est) %	Toute la province %
6e	1.1		0.8
7e	54.9	22.5	45.8
8e	19.2	11.3	16.9
9e	20.6	58.5	31.3
10e	4.2	7.7	5.2
	100.0	100.0	100.0
Degré moyen	7.72	8.61	7.94

(1) Ce tableau provient de données fournies par le mémoire de la Direction Générale des études à la page 97.

c. — Répartition des cours selon les institutions

Le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé comprend deux types d'écoles: les instituts de technologie et les écoles de métiers. Comme on peut le constater par le tableau 5, malgré la différence des appellations qui les désignent, les écoles de métiers et les instituts de technologie jouent un rôle en grande partie identique: les enseignements qu'ils dispensent sont le plus souvent les mêmes, sauf la troisième année du cours technique que les instituts sont les seuls à offrir.

Tableau 5

Classification des écoles du Ministère de la Jeunesse et les cours enseignés dans chaque catégorie d'institutions

COURS DISPENSES	Instituts technologie	Instituts spécialisés	Ecoles de métiers	Ecoles de métiers spéciales	Total
1. Cours technique seulement	3	3			6
2. Cours technique et cours de métiers	8	2			10
3. Cours de métiers seulement			11	4	15
4. Cours de métiers et préparatoire au technique			5		5
5. Cours de métiers, préparatoire et 1ère technique			4		4
6. Cours de métiers, préparatoire, 1e et 2e technique			22		22
7. Total	11	5	42	4	62

2. — LES SPECIALITÉS ENSEIGNÉES

Parmi les soixante-six spécialités qui constituent le répertoire des branches professionnelles auxquelles préparent les écoles de l'enseignement spécialisé, 29 spécialités s'enseignent exclusivement au niveau du cours technique; 11 s'enseignent à la fois au niveau technique et au niveau du métier; 26 exclusivement au niveau du métier.

Il faut noter toutefois que 23 des 29 spécialités enseignées exclusivement au niveau technique appartiennent au programme des cinq instituts spécialisés qui font partie du réseau des écoles du

Ministère de la Jeunesse (textiles, papeterie, arts appliqués, art graphiques, marine). Par conséquent, 6 spécialités de niveau purement technique font l'objet d'un programme commun en principe pour l'ensemble des instituts de technologie réguliers. Si l'on ajoute aux 6 spécialités communes les 11 qui chevauchent les deux niveaux, on peut conclure que le répertoire "commun" des spécialités de niveau technique comprend 17 branches. Par contre le répertoire également commun des spécialités du niveau de métier en comprend au-delà du double (37).

En somme, les élèves du cours de métier semblent beaucoup mieux servis que ceux du cours technique quant aux choix qui leur sont offerts **en principe** par les programmes d'études. Mais entre ces possibilités théoriques de choix et les choix réellement possibles pour les étudiants de chaque institution particulière, des marges considérables peuvent exister. C'est ce que nous verrons maintenant dans les tableaux 6 et 7 où l'on présente le nombre et la nature des spécialités enseignées dans chacune des écoles.

Tableau 6

Nombre de spécialités enseignées dans les écoles

Nombre d'écoles à l'exclusion des 5 instituts spécialisés et des 4 écoles spéciales.

Nombre de spécialités enseignées parmi les 40 possibles	Instituts		Ecoles de métiers	
	Nombre	Nombre cumulatif	Nombre	Nombre cumulatif
1				
2			3	3
3	1	1	9	12
4			12	24
5			11	35
6			4	39
7	1	2	1	40
8	2	4		
9	2	6		
10	1	9	1	41
11 et plus	4	11	1	42
Total	11		42	

Il est déjà assez étonnant de constater que pour au-delà de la moitié des écoles de métiers, le nombre de spécialités enseignées dans chaque école ne dépasse pas quatre. Une proportion plus grande d'instituts de technologie offre un nombre plus varié de spécialités. La majorité des instituts, en effet, enseignent au moins 9 branches particulières.

Un autre fait intéressant à noter, dans la même perspective, est celui-ci: une seule spécialité, l'électricité, s'enseigne dans toutes les écoles (c'est-à-dire dans 40 écoles, si l'on fait abstraction de deux écoles soumises aux programmes réguliers, mais fréquentées par des groupes d'étudiants exceptionels). Viennent ensuite, par ordre d'importance, les spécialités suivantes:

Spécialité	Nombre d'écoles qui l'enseignent
Construction-menuiserie	36
Mécanique d'ajustage	31
Mécanique d'automobile	29
Soudure	16
Métal en feuille	6

Toutes les autres spécialités ne s'enseignent que dans trois écoles ou moins.

Par ailleurs, si on considère les groupements possibles des quatre spécialités les plus fréquemment enseignées (électricité, menuiserie-construction, ajustage, automobile), on constate (tableau 7) que 20 écoles de métiers seulement donnent ce groupe au complet. Dans la moitié des écoles, on se contente d'enseigner deux ou trois de ces spécialités, l'électricité étant alors la seule branche présente dans toutes les modalités de groupements effectués.

A plusieurs reprises, au cours de notre enquête, nous avons entendu dire que l'enseignement spécialisé était aménagé à partir d'un certain nombre de spécialités de base qu'on retrouve en principe partout et qui constitue l'assiette fondamentale des programmes d'études, si l'on peut dire.

Une telle affirmation exprime peut-être les ambitions ou les théories qu'on voudrait réaliser, mais elle ne correspond pas encore à la réalité si l'on en juge par les données que nous avons présentées dans les tableaux précédents.

Tableau 7

Les groupes de spécialités enseignées dans 40 écoles de métiers (1) et 11 instituts (2)

Groupe de spécialités	Nombre d'écoles	Nombre d'instituts
1. Electricité, construction-menuiserie, ajustage, automobile (4)	20	8
2. Electricité, construction-menuiserie, ajustage (3)	9	3
3. Electricité, construction, automobile (3)	7	—
4. Electricité, ajustage (2)	2	—
5. Electricité, automobile (2)	2	—
6. Autre groupement des mêmes spécialités	aucune	—
Total	40	11

(1) A l'exclusion de six écoles spéciales, soit à cause de l'orientation particulière de leur enseignement, soit à cause du caractère exceptionnel des étudiants qui les fréquentent.

(2) A l'exclusion des 5 instituts spécialisés.

3. — L'ORGANISATION DES MATIÈRES DANS LES ECOLES ET LES INSTITUTS "RÉGULIERS"

Pour faciliter la compréhension de ceux qui sont moins familiers avec la nomenclature en usage dans l'enseignement spécialisé, nous avons réaménagé en catégories plus générales les diverses matières qui apparaissent dans les horaires officiels.

Tout en simplifiant la présentation des matières enseignées, le groupement que nous avons effectué met aussi en relief une caractéristique de l'horaire des études qui nous paraît particulièrement importante: cet horaire est extrêmement morcelé; il subdivise les matières en unités d'enseignements très réduites. Ceci soulève, nous semble-t-il, un problème pédagogique extrêmement délicat: dans quelle mesure un enseignement peut-il être efficace et transmettre aux élèves les vues d'ensemble dont ils ont besoin, si les horaires sont ainsi une sorte d'émiettement du contenu de la formation que l'on veut dispenser? Nous reviendrons sur cette question à l'occasion de l'étude de la didactique propre à l'enseignement professionnel.

Tableau 8

Répartition des matières enseignées par périodes hebdomadaires

I. — AU COURS TECHNIQUE

A. — Matières communes	1e année			2e année		3e année	
1. Mathématiques							
— Algèbre, géométrie analytique, calcul différentiel	2	2	2	2	2	2	1
— Trigonométrie	2	2	2	—	—	—	—
— Géométrie plane et solide	2	2	2	2	2	—	—
Total	6	6	6	4	4	2	1
2. Sciences							
— Chimie	2	2	2	3	3	—	—
— Physique	4	4	4	6	6	4	4
Total	6	6	6	9	9	4	4
3. Dessin industriel et géométrie descriptive	7	5	6	4	4	7	7
4. Langues							
— Maternelle	—	2	2	1	1	—	—
— Seconde	—	2	2	1	1	1	1
Total	—	4	4	2	2	1	1
5. Matières diverses (Géographie industrielle, histoire du travail, législation industrielle, comptabilité, sociologie)	1	1	1	1	1	4	5
Total des matières communes	20	22	23	20	20	18	18
B. — Matières de spécialisation							
1. Technologie	3 à 8			2 à 9		1 à 9	
2. Atelier et laboratoire	4 à 9			6 à 13		8 à 16	
Total	12			15		17	
GRAND TOTAL	35			35		35	

Tableau 8 (suite)

Répartition des matières enseignées par périodes hebdomadaires

II. — AU COURS DE MÉTIERS

A. — Matières communes	1ère année		2e année	
1. Mathématiques				
— Arithmétique	4	4	—	—
— Algèbre et trigonométrie	—	—	3	3
Total	4	4	3	3
2. Sciences	1	1	2	2
3. Dessin industriel	3	3	3	3
4. Langues				
— Maternelle	2	2	2	2
— Seconde	2	2	2	2
Total	4	4	4	4
5. Matières diverses				
— (Sociologie, initiation aux affaires)	1	1	2	2
Total des matières communes	13	13	14	14
B. — Matières de spécialisation				
1. Technologie	2 à 10		2 à 9	
2. Atelier et laboratoire	10 à 18		10 à 17	
Total	20	20	19	19
GRAND TOTAL	33		33	

Pour le cours technique, l'horaire du premier semestre de la première année comportait, jusqu'à l'année 1961-62 inclusivement, huit semaines de stage dans les divers ateliers de l'école. Voilà pourquoi, dans le tableau 8, l'horaire de la première année du cours technique se partage en trois colonnes alors que pour les années suivantes il ne se divise qu'en deux groupes correspondant chacun à un semestre. En principe, cette période de stage a pour but de permettre aux étudiants de s'orienter et de choisir en connaissance de cause la spécialité qui convient à leurs intérêts et à leurs aptitudes. Nous avons déjà vu comment se répartissent, d'une institution à l'autre, les diverses spécialités prévues par le programme d'études. Le petit nom-

bre d'institutions qui enseignent au moins les quatre spécialités de base indique assez clairement jusqu'à quel point pouvait être réduite dans la pratique, la valeur des stages au point de vue de l'orientation des élèves.

Le problème du choix d'une spécialité se trouve en grande partie résolu, dans la plupart des cas, au moment même de l'admission aux études, puisque les choix possibles se limitent au nombre de spécialités enseignées dans l'école. Par ailleurs, nonobstant l'intention sous-jacente à l'idée même des stages au début des études, de spécialiser la formation technique le plus tôt possible, il faut également souligner le fait que le cours technique, et même le cours de métiers, comportent une très large proportion de matières communes à toutes les spécialités comme nous le verrons maintenant.

Pour chacun des deux cours, en effet, on peut classer les diverses matières qui apparaissent à l'horaire en deux catégories: les **matières communes** et les **matières de spécialisation**.

Notons d'abord à ce propos que par rapport à l'ensemble des branches professionnelles que l'on doit prévoir dans un système général de formation professionnelle, qui comprendraient, comme nous le suggérons dans la suite de notre rapport, non seulement les métiers industriels mais aussi les fonctions qui se rattachent au commerce ou à l'agriculture, les matières que nous avons classées ici sous la rubrique "matières communes" constituent déjà une certaine spécialisation. Il est bien évident, par exemple, que le dessin industriel et la géométrie descriptive sont des matières spécialisées dans les métiers industriels, qui n'apparaîtraient sûrement pas au programme d'un cours professionnel orienté vers l'agriculture ou le travail de bureau. Voilà pourquoi nous avons employé l'expression "matières communes" plutôt que l'expression "matières non spécialisées" pour désigner le groupe des matières suivies par tous les étudiants qui se dirigent vers l'enseignement spécialisé dans les "instituts" réguliers et les "écoles" régulières de ce secteur.

Les **matières communes** occupent nettement plus de place dans le programme du cours technique que les matières de spécialisation. Au tout début des études, la place accordée aux matières communes est presque l'équivalent du double de celle qu'occupent les matières de spécialisation. Cette prépondérance diminue progressivement au cours de la 2ème année pour atteindre un point d'équilibre au cours de la 3ème année. Au cours de métiers, par contre, les matières de spécialisation occupent une place beaucoup plus importante dans l'horaire que les matières communes. Mais, chose étonnante, on ne discerne pas dans le cours de métiers, la tendance observée

dans le cas du cours technique à ce que la spécialisation soit plus marquée au terme des études qu'à leur début: au contraire, elle est même légèrement moins accentuée en 2ème année qu'en première.

En quels termes définit-on la **formation commune** dispensée aux futurs techniciens? L'accent est nettement mis sur des branches scolaires qui ont un caractère d'introduction immédiate à la technique: c'est ainsi que les mathématiques, les sciences et le dessin occupent à eux seuls les quatre cinquièmes de cette partie de l'horaire consacrée aux matières communes.

Des sujets tels que la géographie industrielle, l'histoire du travail, la législation industrielle, la comptabilité et la sociologie (c'est le nom que porte le cours de formation morale dans l'enseignement spécialisé), occupent si peu de place dans l'horaire que nous avons dû les grouper sous la rubrique de "matières diverses". Les langues, par ailleurs, bien que jugées plus importantes au début des études, ne prennent pas plus de temps par la suite que les matières diverses. Si l'on considère que les matières de ce genre correspondent à ce que nous appellerons par la suite les aspects proprement humanistes de la formation du futur technicien, une conclusion se dégage nettement de notre tableau 8: l'enseignement spécialisé peut à l'heure actuelle prétendre, à juste titre, qu'il insiste sur la formation commune qu'il donne à tous les techniciens mais la définition qu'il donne de cette formation commune, est encore très éloignée d'une conception humaniste de la formation professionnelle.

Quant aux matières de **spécialisation proprement dite**, (groupe B de matières dans notre tableau) il semble bien que l'enseignement spécialisé les conçoive, à l'heure actuelle, en termes plus pratiques que théoriques, pour autant que l'on peut accoler ces deux qualificatifs aux deux groupes de cours que nous avons distingués: la technologie d'une part, l'atelier et le laboratoire, d'autre part. En effet, dans l'ensemble des spécialités, le nombre d'heures affecté à l'atelier et au laboratoire est nettement plus important que le nombre d'heures affecté à la technologie. Il faut dire cependant que cette affirmation n'est valable que pour l'ensemble des spécialités: dans un nombre important de cas, on insiste davantage sur la technologie que sur l'atelier.

Les remarques que nous venons de faire à propos du cours technique s'appliquent en général au cours de métiers, à cette différence près, que nous avons déjà notée, que l'enseignement y est nettement plus pratique que théorique en ce qui concerne les matières de spécialisation. Parmi les matières communes, il est assez curieux de noter, en outre, que l'étude des langues occupe proportion-

nellement beaucoup plus de place dans la formation de l'homme de métier que dans la formation du technicien. Est-ce là l'indice que, à ce niveau des études professionnelles, l'enseignement spécialisé conçoit en partie son rôle comme une sorte de complément à la formation générale dispensée auparavant dans l'école primaire ou secondaire? Est-ce plutôt l'indice, au contraire, que ce sont des raisons pratiques, en particulier en ce qui concerne l'étude de l'anglais, qui sont à l'origine de la place plus grande que l'on fait à l'étude des langues? Nous ne saurions répondre catégoriquement à ces deux questions. Contentons-nous de noter ce fait dont le caractère paradoxal n'échappe à personne.

4. — PROGRAMMES DIVERS

Les programmes dont il a été question précédemment ne concernaient que les cours réguliers du jour dispensés dans les écoles du Ministère de la Jeunesse. Celui-ci offre cependant beaucoup d'autres cours dont il nous faut indiquer brièvement la nature et l'ampleur.

a. — Les cours spéciaux:

"Quelques institutions d'enseignement spécialisé offrent certains cours du jour pour répondre à des besoins particuliers. Ces cours se rapprochent sensiblement des méthodes d'apprentissage en ce qu'ils se limitent presque uniquement à l'entrainement pratique. Donnés à plein temps, ils s'étendent sur une période moins longue que les autres cours du jour. L'admission y est généralement conditionnée par les exigences des décrets régissant les métiers concernés et leur durée varie de trois à dix mois, selon les besoins des occupations visées. Sous ce titre sont comptés les premiers cours d'automobile, les cours aux chômeurs, les cours d'urgence de guerre, les cours aux militaires, etc..." (1)

b. — Les cours du soir:

Nous avons dénombré près de 120 sujets enseignés aux cours du soir. Ils correspondent à l'une ou à l'autre des matières enseignées aux cours du jour, mais leur agencement ne permet pas à un étudiant de parcourir une partie suffisante des programmes réguliers pour qu'il puisse atteindre éventuellement de cette façon au diplôme de technicien ou au certificat de métier. Aussi, bien qu'ils soient sanctionnés par une attestation d'études, est-ce sans doute pour cette raison que les cours du soir ne semblent pas toujours rentables sur le

(1) Mémoire de la Direction générale des études.

marché du travail en proportion des efforts et de la bonne volonté qu'ils ont exigés et des maîtres et des étudiants.

c. — Les cours par correspondance:

"Depuis novembre 1946, le Gouvernement de la Province de Québec a établi le service des cours par correspondance qui travaille en étroite collaboration avec les écoles spécialisées des pr...cipaux centres de la Province. Son rôle est de préparer les manuels techniques français nécessaires aux écoles d'enseignement spécialisé et d'étendre le rayonnement de ces écoles par un système de cours par correspondance. Jusqu'à maintenant, le service a publié plus de 125 ma..uels et est en mesure d'offrir plus de 35 cours par correspondance, touchant directement aux diverses branches de l'industrie, aux personnes qui pour une raison ou pour une autre ne peuvent fréquenter les cours du jour ou du soir dispensés dans les écoles.

"Les cours par correspondance ne constituent pas pour le moment des programmes d'études complets où seraient groupées un certain nombre de matières connexes pouvant conduire à un certificat. Le service se propose toutefois d'atteindre ce but en s'efforçant de multiplier les cours". (1)

d. — Les cours de culture populaire:

Dans toutes les régions de la province, s'organisent chaque année des cours portant sur une cinquantaine de domaines divers: formation de chefs ruraux, d'organisateurs de loisirs, de dirigeants de cercles d'études, de moniteurs et de monitrices pour terrains de jeux, d'instructeurs en natation et en sécurité aquatique; arts domestiques, céramique, navigation, etc...

En outre, le service des cours de culture populaire du Ministère de la Jeunesse collabore étroitement avec des organismes reconnus. Cette collaboration prend la forme de subventions généreuses qui tiennent compte des cachets versés aux professeurs, du transport des élèves, etc...

Depuis 1946-47 jusqu'à 1960, 70,153 élèves ont bénéficié de ces cours, qui ont exigé des crédits de $3,131,493. Soulignons que les écoles ménagères pratiques relèvent de ce service.

Malgré le nom du service qui les dispense plusieurs des cours énumérés ci-dessus ont manifestement un caractère de formation professionnelle plutôt que de culture populaire. Voilà pourquoi nous les avons inclus dans notre inventaire.

---

(1) Institut Canadien d'Education des Adultes **Enquête sur la récupération scolaire en 1959-60**, I rapport général, pages 42-43.

e. — Les cours de rationalisation du travail:

L'évolution des procédés industriels exige de ceux qui occupent des postes de commande des connaissances accrues. C'est pour répondre à ce besoin qu'ont été institues des cours d'initiation et de sécurité au travail, de formation de chefs, de relations industrielles, et de méthodes de travail. Il s'agit là d'un enseignement gratuit qui se donne dans les usines mêmes. De 1946 jusqu'à 1960, 125,023 attestations d'études ont été remises à autant de candidats. Il convient de souligner également la participation de ce service à l'institution de cours de formation de chefs dans des hôpitaux de la province.

f. — Les cours de réadaptation des handicapés physiques:

Les handicapés physiques doivent faire l'apprentissage d'un nouveau métier convenant à leur état. Ceux qui ne peuvent encourir les frais de cette réadaptation peuvent obtenir du Ministère de la Jeunesse l'assistance financière leur permettant d'obtenir la spécialisation requise. Au cours de 1959-60, 1,855 handicapés ont reçu $584,195. à cette fin, Il s'agissait d'amputés, d'aveugles, de paraphlégiques, de sourds-muets, de victimes de la poliomyélite, etc... Au cours de la même année, le service a permis à 120 hommes et à 301 femmes de suivre des cours dans des sanatoriums; 90 autres patients hospitalisés ont aussi obtenu gratuitement par l'entremise de ce service l'occasion de se perfectionner au moyen des cours offerts par le Service des Cours par Correspondance.

g. — Les cours aux chômeurs:

Les cours aux chômeurs sont organisés par le Ministère de la Jeunesse dans le cadre de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle, depuis l'année 1960-61.

Selon les renseignements fournis par le Ministère lui-même au cours du mois de juin 1962, 4,072 hommes et 1,375 femmes, formant un total de 5,447 personnes, se sont inscrites à ces cours durant l'année 1961-62. De ce nombre, 4,237, soit 77.8% ont complété le cours qu'ils avaient choisi de suivre et plus de 75% ont obtenu un emploi dans les quelques semaines qui ont suivi la fin de ces cours.

Durant la première année, en 1960-61, le Ministère avait organisé 288 cours dans différentes localités de la province. En 1961-62 le Ministère a donné 333 nouveaux cours répartis en 61 spécialités. Ces cours ont été choisis pour répondre aux besoins immédiats de l'industrie de la localité où ils étaient organisés.

Pour la première fois, en 1961-62, le Ministère de la Jeunesse, par son service de cours de formation professionnelle aux travailleurs sans emploi, a préparé un programme scolaire du niveau de la

9e année. Ce programme, ainsi que les manuels, ont été adaptés à la psychologie de l'adulte. Le Comité catholique de l'Instruction publique, en janvier dernier, a donné son autorisation en sanctionnant ce programme. 363 personnes, dont l'âge variait de 16 à 25 ans, se sont inscrites à ces cours; 270 l'ont terminé et 131 ont obtenu leur certificat de 9e année. Ce pourcentage de réussite dépasse de beaucoup les succès obtenus par d'autres groupements qui ont suivi, dans le passé, des cours menant au même certificat.

Ces cours ont été donnés dans 18 villes de la province et de nombreuses personnes qui étaient sans travail, en améliorant leur niveau académique, pourront ainsi obtenir de meilleurs emplois ou seront en mesure de se mieux qualifier dans l'apprentissage d'un métier.

C. — La sanction des études: les examens et les diplômes

1. — LES EXAMENS:

Nous l'avons déjà noté précédemment, c'est le Service d'inspection, rattaché à la Direction générale des études, qui assume la principale responsabilité en matière d'examens communs à toutes les écoles d'une même catégorie.

Ce sont eux qui choisissent, parmi les questionnaires préparés par les professeurs, les questions qui seront utilisées aux examens. Ils en dirigent la correction selon une méthode qui attribue à chaque matière une valeur égale dans le résultat final, quelle que soit son importance relative dans l'horaire du cours. Inutile de souligner qu'une telle méthode est fort discutable et constitue une sorte de négation de la hiérarchie que les programmes d'études eux-mêmes s'efforcent d'établir entre les diverses matières, hiérarchie qui se traduit ordinairement par le nombre d'heures que chacune occupe dans l'emploi du temps des élèves.

2. — LES DIPLÔMES:

Les écoles de l'enseignement spécialisé conduisent à deux certificats et à un diplôme. Un certificat sanctionne le cours complet de métiers, de même que les deux premières années d'études du cours technique. Le diplôme est réservé à la troisième année du cours technique.

Ces parchemins sont présentement signés par le directeur et par le Ministre de la Jeunesse. Aux termes de la Loi de l'enseignement spécialisé, seuls les diplômes devraient porter la signature du Ministre.

D. — Les étudiants.

1. — L'EVOLUTION DES INSCRIPTIONS DE 1951-52 à 1961-62

Les statistiques fournies par la Direction générale au sujet des inscriptions régulières au cours technique et au cours de métiers ne fournissent que le nombre de ces inscriptions d'année en année. Sans doute est-ce là une indication importante qui nous montre l'augmentation "brute" des effectifs scolaires réguliers de l'enseignement spécialisé. Mais elle ne suffit pas pour porter un jugement sur les progrès réels de la scolarisation qui ont pu s'effectuer dans ce secteur de l'enseignement professionnel. Il est bien évident, en effet, que le nombre des inscriptions peut varier, à la hausse comme à la baisse, d'une année à l'autre, exclusivement parce que les populations de sujets dont l'âge correspond au niveau de scolarité auquel se situent les cours en question ont elles-mêmes augmenté ou diminué. Dans ce cas, les variations observées dans le chiffre des inscriptions réelles ne traduiraient pas une évolution de la scolarisation réelle, puisque celle-ci consiste manifestement dans la proportion des sujets d'un groupe d'âges donné qui s'inscrivent dans un cours quelconque.

C'est pour cette raison que nous avons réaménagé les statistiques fournies par la Direction générale et que nous avons préparé les tableaux 9, 10 et 11 où précisément, nous montrons en parallèle le nombre des garçons de 14 à 20 ans (1) et les inscriptions soit pour le cours technique et le cours de métiers pris ensemble, soit pour l'un ou l'autre considéré séparément.

Pour l'ensemble du cours technique et du cours de métiers, il est assez curieux de constater que de 1951-52 à 1957-58, le taux de scolarisation a progressé sensiblement; en moyenne, il a augmenté de 0.2% par année, ce qui équivaut à une augmentation variant de 450 à 550 étudiants par année, attribuable exclusivement aux progrès réels de la scolarisation. Par contre, de 1957-58 à 1960-61, le taux de scolarisation demeure stable et ne révèle, par conséquent, aucune amélioration de la scolarisation réelle. Peut-être cependant l'année 1961-62 est-elle le début d'une nouvelle période de progrès si la reprise des gains dans le taux de scolarisation indiqués dans notre tableau pour cette année-là devait se poursuivre.

Il n'a pas été possible malheureusement de compiler, pour une période aussi longue, l'évolution des taux de scolarisation secondaire. Les trois années pour lesquelles nous avons pu établir ces taux suffisent toutefois à montrer qu'au moment où l'enseignement spécialisé

(1) Nous expliquerons plus loin, dans la partie de notre rapport consacrée aux aménagements, les raisons qui justifient le choix de ces âges.

Tableau 9

Progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé, de 1951-52 à 1961-62

Technique et métiers

Année	Nombre de garçons de 14 à 20 ans	Inscriptions régulières aux cours techniques et de métiers	Taux de scolarisation "technique" et "métiers"	Taux correspondant de "scolarisation secondaire" (8-12 année)
1951-52	232,950	6,276	2.7	
1956-57	259,600	9,667	3.7	
1957-58	272,800	10,657	3.9	34.3
1958-59	285,950	11,500	4.0	38.4
1959-60	290,950	11,974	4.0	41.1
1960-61	312,700	12,522	4.0	
1961-62	325,900	13,593	4.2	

demeurait à peu près stable, l'enseignement secondaire améliorait rapidement ses taux de scolarisation.

Il est bien difficile d'expliquer un tel écart entre le rythme de développement de l'enseignement spécialisé et celui de l'enseignement secondaire qui lui est parallèle. Cet écart ne s'explique sûrement pas par le fait que l'enseignement spécialisé aurait déjà atteint, à cet époque, le niveau "idéal" de la scolarisation professionnelle élémentaire et moyenne. Comme nous le verrons plus loin, l'enseignement secondaire est beaucoup plus proche des objectifs à atteindre à ce point de vue que l'enseignement spécialisé lui-même.

Quelles qu'en soient les raisons, le fait demeure: l'enseignement spécialisé a connu, de 1957-58 à 1961-62, une période de stagnation relative d'autant plus grave pour un milieu comme le nôtre que celui-ci s'industrialise rapidement et que son développement économique est intimement lié au nombre et à la qualité des hommes de métiers et des techniciens formés dans ces écoles professionnelles.

Ces observations, fondées sur l'ensemble des inscriptions au cours technique et au cours de métiers, sont-elles valables pour chacun de ces deux cours considérés séparément?

C'est ce que nous verrons à la lumière des tableaux 10 et 11.

La comparaison des données des tableaux 10 et 11 montre clairement qu'il faut nuancer les affirmations précédentes. Tandis que le cours de métiers a régressé notablement de 1956-57 à 1961-62, le cours technique, au contraire, n'a pas cessé de progresser durant toute la période étudiée et son rythme de progrès a été à peu près

Tableau 10

Progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé de 1951-52 à 1961-62

Technique

Année	Nombre de garçons 17-20 ans	Inscriptions régulières au cours technique	Taux de scolarisation "technique"
1951-52	131,450	2,849	2.2
1956-57	139,600	4,664	3.3
1957-58	146,500	5,379	3.7
1958-59	153,300	6,027	3.9
1959-60	160,400	6,605	4.1
1960-61	167,250	7,243	4.3
1961-62	174,150	7,895	4.5

Tableau 11

Progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé de 1951-52 à 1961-62

Métiers

Année	nombre de garçons 14-16 ans	Inscriptions régulières au cours de métiers	Taux de scolarisation "métiers"
1951-52	101,500	3,427	3.4
1956-57	120,000	5,003	4.2
1957-58	126,300	5,278	4.2
1958-59	132,650	5,473	4.1
1959-60	139,050	5,369	3.9
1960-61	145,450	5,279	3.6
1961-62	151,750	5,698	3.8

constant. Il semble bien, par conséquent, qu'un changement de politique soit en voie de se produire depuis 10 ans dans l'enseignement spécialisé: l'enseignement technique, qui représentait à peine 45% des étudiants en 1951-52, en comptait plus de 60% en 1961-62.

Par ailleurs, si l'on considère les taux de scolarisation plutôt que les inscriptions brutes, ce changement de politique est encore plus net, puisque dans le cas des métiers, ces taux sont restés à peu près stationnaires (3.4, 3.8) tandis que dans le cas du cours technique, ils se sont améliorés de 100% (2.2, 4.5).

2. — LA PERSÉVÉRANCE DANS LES ÉTUDES

Nous aurons l'occasion, dans la partie consacrée aux étudiants, d'analyser longuement les procédés de sélection et de recrutement des institutions de l'enseignement spécialisé; de façon à éviter les redites, autant que possible, il n'en sera donc pas question dans cette partie purement descriptive de la situation actuelle.

Comme le souligne le mémoire de la Direction générale, après tous les soins pris pour l'admission des élèves dans l'enseignement spécialisé, on serait porté à croire que la persévérance scolaire y est élevée, surtout si l'on songe qu'il s'agit d'études professionnelles d'un caractère terminal. Mais tel n'est malheureusement pas le cas, comme on peut le constater dans le tableau 12.

Tableau 12

Proportion des diplômés du cours technique par rapport au nombre d'élèves admis à ce cours

Promotion	Nombre de diplômés	% par rapport à l'inscription en préparatoire
1948-1952	286	28.7
1949-1953	325	34.3
1950-1954	313	30.5
1951-1955	351	32.4
1952-1956	439	34.0
1953-1957	483	34.6
1954-1958	610	37.6
1955-1959	627	39.2
1956-1960	750	40.9

Le pourcentage d'élèves qui se rendent au terme de leurs études techniques n'est certes pas élevé, mais il s'améliore d'année en année au fur et à mesure que se généralise l'application des consignes concernant les examens d'admission et les épreuves psychométriques. Même si, par le passé, le fait d'avoir admis chaque année une quarantaine d'élèves de 11e et de 12e année a pu contribuer un peu à cette amélioration, il semble que les précautions prises à l'admission ont eu d'heureux résultats, au moins dans ce sens qu'ils ont permis de recruter des candidats plus aptes aux études techniques comme on les conçoit présentement. La question se pose cependant de savoir si l'élimination pure et simple des sujets jugés inaptes ne pose pas un problème aussi grave que celui du grand nombre d'échecs observés dans le tableau ci-dessus. Nous aurons l'occasion, dans la

partie consacrée aux étudiants de discuter en détail le problème plus général de l'orientation des étudiants au moment du passage des études de formation générale aux études de formation professionnelle auquel se rattache en fin de compte la question de la persévérance dans les études professionnelles elles-mêmes.

Les chiffres du tableau 13 montrent qu'on n'a pas obtenu de résultats aussi encourageants au cours de métiers que ceux que nous avons notés au cours technique.

Tableau 13

Proportion des finissants du cours de métiers par rapport au nombre d'élèves admis à ce cours

Promotion	Nombre de diplômés	% par rapport à l'inscription en 1ère métiers
1948-1950	451	49.0
1949-1951	529	38.9
1950-1952	558	39.0
1951-1953	633	41.3
1952-1954	369	45.7
1953-1955	916	45.1
1954-1956	991	47.5
1955-1957	815	40.8
1956-1958	937	45.1
1957-1959	1056	44.8
1958-1960	1026	45.7

E. — L'aménagement des écoles

1. — L'EXTENSION DU RÉSEAU DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Nous avons réparti, dans le tableau 14, par période de cinq ans depuis les origines, les fondations et fermetures d'écoles dans l'enseignement spécialisé.

Une période, celle de 1940-44, domine nettement les quelques cinquante-cinq années d'histoire de l'enseignement spécialisé quant au nombre d'institutions dont elle a vu la fondation. Elle occuperait aussi le premier rang si nous avions tenu compte des écoles qui ont été fermées en 1945, mais qui ont été attribuées, dans notre tableau, à la période suivante du seul fait du choix des années composant chaque période.

Est-ce à la guerre elle-même qu'il faut attribuer ce double fait, ou plutôt à l'accord fédéral-provincial accepté par la province

Tableau 14

Fondations et fermetures d'écoles dans l'enseignement spécialisé

Période	Toutes fondations	Ecoles encore en activité	Ecoles fermées par la suite	Répartition par année de fermeture	Evénement significatif
1905-09	2	2			
1910-14	1	1			
1915-19	3	2	1		
1920-24	3	2	1		
1925-29	4	3	1		
1930-34	2	1	1		Crise économique
1935-39	13	8	5	1	1937: accord fédéral-provincial
1940-44	31	21	10	9	Deuxième guerre mondiale
1945-49	8	5	3	10	
1950-54	6	5	1		
1955-59	5	5	-	1	1959: fin de l'accord fédéral-provincial
1960-61	7	7	-	2	1961: nouvel accord
	—	—	—	—	
Total	85	62	23	23	

de Québec pour la première fois en 1937, à la suite des autres provinces canadiennes qui avaient déjà accepté d'y participer plusieurs années auparavant? Sans doute ces deux facteurs ont-ils joué un rôle déterminant, puisque la plupart des écoles fondées dans la période 1935-39 l'ont été après la conclusion de l'accord et que durant la guerre, le rythme de fondation s'est accéléré nettement.

Il faut aussi noter que la hâte avec laquelle on a procédé à la création d'écoles durant la guerre et dans les années qui l'ont immédiatement précédée ou suivie, a trouvé sa contre-partie dans le fait qu'un grand nombre de ces écoles ont été fermées par la suite: 18 écoles des 33 créées au cours de cette période n'ont pas survécu plus que quelques années.

Parmi les fondations durables, il est intéressant de noter, comme l'indique le tableau 15, que presque tous les instituts de technologie "réguliers" ont été fondés avant 1940 (9 sur 11) tandis que les instituts "spécialisés" ont été, par contre, créés en majorité après 1940 (3 sur 5) de même que les écoles de métiers, spéciales ou régulières (35 sur 46).

Rappelons toutefois que ces tendances du développement du réseau des **institutions** de l'enseignement spécialisé ne doivent pas être considérées comme un indice valable des tendances correspondantes des inscriptions dans le cours de métiers et le cours technique. Comme nous l'avons vu, en effet, à propos des taux de scolarisation, le cours technique s'est développé à un rythme beaucoup plus rapide que le cours de métiers, à cause du fait que la majorité des écoles de métiers dispensent elles-mêmes la majeure partie du cours technique.

Tableau 15

Répartition par type d'écoles des fondations "durables"

Types d'écoles		Années de fondation		
	Nombre	avant 1940	1940-50	1951-61
Instituts "réguliers"	11	9	1	1
Instituts "spécialisés"	5	2	3	
Ecoles de métiers "spéciales"	4	1	2	1
Ecoles de métiers "régulières"	42	10	17	15

2. — L'ÉQUIPEMENT PÉDAGOGIQUE

Si l'élaboration et l'orientation des programmes de l'enseignement spécialisé constituent une activité pédagogique fondamen-

tale dans l'organisation d'un réseau scolaire, il est également vrai que les conditions dans lesquelles sont placés à la fois les élèves et les professeurs constituent à leur tour un facteur d'efficacité qu'on ne saurait minimiser.

Aussi le Comité s'est-il appliqué tout particulièrement à observer la situation dans laquelle se trouvent présentement les écoles de l'enseignement spécialisé tant au point de vue de l'état des locaux qu'au point de vue de l'équipement pédagogique mis à leur disposition.

En ce qui concerne les immeubles, on verra dans le tableau 16 que dans l'ensemble, les institutions de l'enseignement spécialisé sont dans une situation avantageuse: les quatre cinquièmes des bâtisses ont été construites ou agrandies depuis 1945.

Tableau 16

L'âge des immeubles occupés par les écoles de l'enseignement spécialisé

Types d'écoles	Nombre	Bâtisses antérieures à 1945	Bâtisses construites depuis 1945	Agrandissement
Institut de technologie:	11	7	4	9
Instituts spécialisés:	5	1	4	2
Ecoles de métiers "spéciales":	4	1	3	4
Ecoles de métiers "régulières":	42	4	36	8
Total	62	13	47	23

Malgré cela cependant plusieurs écoles, qui ne sont pas toutes de fondation récente, sont encore logées dans des locaux qui n'appartiennent pas au Ministère de la Jeunesse ou dans des immeubles dont l'état est parfois lamentable, comme le Comité a pu le constater au cours de son enquête.

C'est cependant à propos du matériel didactique proprement dit que le Comité a entendu, de la part du personnel enseignant, les plaintes les plus nombreuses. Il n'a évidemment pas été possible au

Comité de faire un inventaire complet de cet aspect de la situation actuelle. Il suffira, pour montrer l'ampleur du problème, de citer quelques extraits des mémoires qui nous ont été soumis.

"Que d'ennuis les professeurs subissent par suite d'un manque de matières premières, d'équipement et d'outillage. Ils doivent recourir à des expédients qui leur font perdre du temps." (Institut de Sherbrooke).

Le mémoire de l'Ecole de Marine décrit en détail les instruments et les appareils nécessaires pour compléter la chambre de timonerie, laquelle "ne concorde pas du tout avec la réalité. . . . Ces articles aussi bien que plusieurs instruments existant sur les navires modernes brillent par leur absence." Dans la section de radio, "nous avons un local pour notre laboratoire, mais bien peu de matériel didactique. Certains appareils doivent être aussi nombreux que les élèves. Ils coûtent cher, mais sont essentiels à un enseignement fructueux." Dans la section de mécanique, "une partie de l'équipement dans la salle des machines est désuet et devrait être renouvelé. Par ailleurs, nous devrions avoir une turbine à combustion interne, un engin à pistons libres, un plan de réfrigération et un laboratoire d'électricité."

"La Direction générale de l'enseignement spécialisé devrait compter sur des spécialistes de chaque discipline pour étudier les demandes des écoles pour l'outillage, la machinerie ou le matériel scolaire divers, afin que l'achat des matériaux soit basé sur des principes pédagogiques, plutôt que seulement sur des principes d'administration ou d'économie ou sur la grandeur ou l'importance des écoles.

". . . La qualité du matériel scolaire d'une école ne devrait pas dépendre du milieu régional d'une école, ni du nombre des élèves, mais des besoins créés par les matières à enseigner.

"Il existe encore dans nos écoles des matières à enseigner pour lesquelles nous ne pouvons pas obtenir de machinerie, d'outillage ou de volumes pour démontrer ou faire expérimenter par nos élèves." (Ecole des métiers, Louiseville)

"Une salle de projections est une nécessité pour notre enseignement. Nous échappons des occasions belles et fréquentes, où l'on pourrait se servir du film; malheureusement, ce n'est pas toujours possible." (Directeur des études, Rimouski)

"L'emploi de diapositives et de films est un complément très important dans l'enseignement techni-

que. Il faudrait permettre l'établissement dans chaque école d'une cinémathèque du moins pour les films de base." (École de métiers, St-Jean)

"Pour un institut comme le nôtre, il est regrettable de voir l'état de la bibliothèque." (Institut de technologie, Sherbrooke)

"Les livres de culture humaine nous sont refusés. Les professeurs sont ainsi privés d'une partie non moins essentielle à leur perfectionnement." (Institut de Technologie, Sherbrooke)

"Une sélection judicieuse devrait être faite des manuels employés par l'enseignement spécialisé; seuls les manuels possédant une certaine autorité devraient être mis à la disposition des étudiants. Les professeurs de l'enseignement spécialisé devraient être encouragés financièrement à l'élaboration de manuels techniques." (Chapitre de Québec de la Corporation des techniciens professionnels)

"Considérant que certains volumes de théorie ne sont que de mauvaises traductions de manuels rédigés en une autre langue, que certains manuels contiennent beaucoup d'erreurs, que certains manuels sont dépassés quant au fond et à la forme, que certains cours doivent être enseignés à l'aide de manuels rédigés en anglais, nous recommandons qu'avec la collaboration de professeurs compétents et expérimentés, on revise les volumes de théorie actuellement en vigueur dans les écoles spécialisées, et qu'une attention particulière soit donnée aux matières ci-après énumérées: chimie, algèbre, physique, français, anglais, dessin industriel." (École de métiers de Port Alfred)

"Les manuels en usage dans les écoles d'enseignement spécialisé de la province ne réflètent pas toujours un choix judicieux et adéquat. Il est défendu d'employer d'autres manuels que ceux qui sont inscrits dans le recueil des programmes. Plusieurs de ces manuels sont publiés par l'Office des cours par correspondance et, si imparfaits soient-ils, les écoles sont obligées de les employer, parce que les frais d'édition ne sont pas encore amortis.

"... Il arrive que les volumes publiés par l'office des cours par correspondance ne couvrent qu'une partie de la matière et il en faut quelques-uns pour voir le tout. Pour couvrir le programme d'électricité, les élèves doivent acheter neuf volumes différents et ceci n'inclut pas les volumes de théorie: il n'y en a pas au programme.

"Il n'y a pas de volume approprié pour enseigner la chimie et on pourrait continuer ainsi pour pres-

que toutes les matières au programme. Nous suggérons donc de constituer un comité provincial de professeurs pour chacun des groupes de matières enseignées dans nos instituts afin de choisir et mettre entre les mains des élèves les meilleurs manuels disponibles." (Institut de technologie de Shawinigan)

"Ces volumes (manuels de l'O.C.C.), recommandés aux élèves des cours techniques, se sont avérés de qualité inférieure et souvent encombrants pour les professeurs. Les erreurs y fourmillent, les difficultés n'y sont pas graduées et dans la majorité des cas, c'est du plagiat pur et simple. En effet, ces manuels s'inspirent le plus souvent de volumes américains, on réarrange l'ordre des difficultés et des chapitres, on en prend, on en laisse, on emprunte à gauche et à droite et, pour terminer, on fait une pauvre traduction du tout. Quels étaient les motifs de ces traducteurs amateurs?

"... Il est grandement temps qu'une revision complète soit entreprise de nos volumes pour l'enseignement des langues, afin de nous fournir des manuels mieux adaptés à notre enseignement spécialisé et à la préparation académique de nos élèves du cours technique." (Institut de technologie de Hull)

"Nous proposons la formation d'un centre spécial de construction et d'évaluation de matériel pédagogique moderne. Ce centre pourrait coordonner et diriger les recherches pédagogiques individuelles des écoles et englober aussi la préparation et la rédaction de textes appropriés à l'enseignement spécialisé. Il est d'extrême importance qu'une bibliothèque scolaire technique et spécialisée puisse être organisée dans chaque école." (Institut de technologie de Trois-Rivières)

F. — Le personnel académique.

Nous reviendrons très longuement sur ce sujet auquel nous consacrons une partie de notre rapport. Qu'il suffise, pour le moment, d'indiquer quelles peuvent être les caractéristiques générales du personnel académique de l'enseignement spécialisé.

1. — LA QUALIFICATION DU PERSONNEL

Cette qualification comporte deux aspects: la formation académique proprement dite, et l'expérience industrielle, comme on le verra dans la tableau 17.

Tableau 17

Qualification du personnel (1)

	N	%
A. — **Formation académique**		
1. — **Professeurs diplômés**		
— Diplômes d'études techniques:	776	59.0
— Certificats du cours de métier:	96	7.3
— Diplômes universitaires:	103	7.8
— Brevets d'enseignement spéc.:	29	2.2
— Autres brevets d'enseignement:	131	9.9
— Certificats de pédagogie de l'Office des cours par correspondance:	692	52.6
2. — **Professeurs aux études**		
— Brevets d'enseignement spéc.:	331	25.2
— Autres cours de pédagogie:	106	8.0
B. — **Expérience industrielle**		
1. — De 6 mois à 3 ans:	454	34.5
2. — De 3 ans et plus:	644	49.0

A l'ouverture des deux écoles techniques de Montréal et de Québec en 1911, l'ensemble du personnel enseignant était formé de vingt professeurs réguliers dont dix ingénieurs, neuf artisans et un professeur de culture générale. Quarante-cinq ans plus tard, sur un personnel d'environ 950 professeurs réguliers, six tout au plus étaient des ingénieurs. Sans doute ne pouvait-il être question d'embaucher, au début, des diplômés d'institutions non existantes. Mais on aurait pu s'attendre à ce qu'une proportion importante de diplômés universitaires dans les domaines directement liés aux branches enseignées dans les instituts de technologie ou dans les écoles de métiers, auraient été appelés à faire partie du personnel enseignant. Sans doute à cause du peu d'attraits qu'une carrière de professeur dans l'enseignement spécialisé pouvait représenter jusqu'à une époque récente, les ingénieurs et les universitaires de niveau analogue ont à peu près disparu du corps professoral de ce secteur de l'enseignement.

Espérons qu'à la suite des améliorations considérables apportées aux échelles de traitements l'année dernière, et des projets

(1) Ces données ont été compilées pour un groupe de 1272 professeurs à plein temps et 42 professeurs à demi-temps, soit environ les neuf dixièmes de l'ensemble des professeurs.

d'école normale technique dont il sera question plus loin, le corps professoral de l'enseignement spécialisé se recrutera davantage parmi les universitaires.

2. — LA TACHE DES PROFESSEURS

Nous tiendrons compte de deux facteurs pour décrire brièvement la tâche des professeurs de l'enseignement spécialisé: le nombre de périodes hebdomadaires qu'ils doivent consacrer à l'enseignement, le nombre d'élèves par professeur.

a. — Les périodes d'enseignement par professeur

Dans le tableau 18, on a distingué à la fois les catégories de professeurs en fonction du caractère théorique ou pratique de leur enseignement et les catégories d'institutions.

Tableau 18

Le nombre moyen de périodes d'enseignement par professeur (1)

Types d'institutions	Professeurs de théorie	Professeurs de théorie et pratique	Professeurs de pratique
A. — **Instituts réguliers**			
1. — Minimum	15.7	18.3	20.0
2. — Maximum	20.5	24.8	29.0
B. — **Instituts spécialisés**			
1. — Minimum	14.0	16.7	18.2
2. — Maximum	17.9	23.0	29.3
C. — **Ecoles de métiers régulières**			
1. — Minimum	0.0	0.0	0.0
2. — Maximum	22.3	30.0	35.0
D. — **Ecoles de métiers spécialisées**			
1. — Minimum	0.0	0.0	18.1
2. — Maximum	17.4	23.0	24.2

(1) Les chiffres qui apparaissent au tableau sont des moyennes d'école. Comme nous n'avons pu reconstituer les éléments de ces moyennes, il nous a été impossible de calculer une moyenne générale pour l'ensemble du réseau.

Les trois catégories de professeurs que nous avons distinguées ont un emploi du temps nettement différent. Le nombre des périodes d'enseignement par semaine est beaucoup moins élevé pour les professeurs de théorie que pour les professeurs de pratique. Il est étonnant de constater à cet égard que certaines écoles de métiers régulières (16 sur 40) imposent à leurs professeurs de pratique plus de 30 périodes par semaine. C'est évidemment le cas des écoles où certains professeurs se consacrent exclusivement à l'enseignement pratique. Dans les écoles où des professeurs se spécialisent dans l'enseignement théorique, le maximum que nous avons noté (22.3) représente en somme les deux tiers du maximum qu'on trouve chez les professeurs de pratique.

Quant aux professeurs qui sont à la fois professeurs de théorie et de pratique, leur emploi du temps comporte une moyenne qui se situe à peu près à mi-chemin des deux précédentes.

Les minima de 0.0 qui apparaissent à notre tableau signifient tout simplement que dans certaines écoles, l'une ou l'autre des catégories que nous avons distinguées n'existe pas parce que tous les professeurs partagent leur temps entre la théorie et la pratique, ce qui élimine les professeurs affectés exclusivement soit à la théorie soit à la pratique. Par contre, d'autres écoles n'ont aucun professeur qui enseigne à la fois la théorie et la pratique. Tous les professeurs sont affectés exclusivement à l'une ou l'autre des formes d'enseignement. A cet égard, il ne semble pas possible de dégager des règles générales: chaque école semble adopter une politique qui lui est propre, sans qu'il soit possible de discerner les raisons qui ont pu motiver cette politique.

Ces constatations que nous venons de faire pour les écoles de métiers régulières s'appliquent à peu de nuance près, aux autres catégories d'institutions que nous avons distinguées. Il faut noter cependant que dans les instituts de technologie, réguliers ou spéciaux, le nombre moyen de périodes d'enseignement est un peu moins élevé que dans les écoles de métiers régulières pour les trois catégories de professeurs: malgré cela toutefois, la relation entre ces trois catégories est à peu près la même.

Quant aux écoles de métiers spécialisées, elles semblent, en règle générale, être moins exigeantes pour leurs professeurs de toutes catégories: les maxima y sont, en effet, moins élevés que dans les autres types d'institutions.

Les commentaires qui précèdent étaient fondés sur des moyennes d'école et de groupe de professeurs. Il va sans dire que nous les donnons sous toute réserve. Il est très possible, en effet, qu'ils décri-

vent assez mal non seulement la situation individuelle des professeurs mais aussi la situation d'ensemble.

b. — Le nombre d'élèves par professeur

On nous a dit à plusieurs reprises que le rapport du nombre de professeurs au nombre d'élèves dans chaque institution est l'un des critères administratifs les plus importants utilisés par les autorités dans l'organisation du personnel des institutions. C'est, en effet, sur la base de l'indice de 10 élèves par professeur que l'on détermine le nombre de professeurs auquel une institution particulière aurait "droit". Pour autant que nous avons pu obtenir des renseignements précis à ce sujet, il semble bien que cet indice soit calculé exclusivement à partir du nombre "brut", si l'on peut dire, de professeurs et d'élèves dans l'institution, sans tenir compte du fait que les diverses matières enseignées exigent des groupements très différents quant au nombre d'élèves, ou du fait que certaines spécialités recrutent une clientèle relativement très peu nombreuse. Le Comité a entendu beaucoup de critiques à ce sujet de la part des directeurs d'écoles aussi bien que des professeurs: un tel critère trop peu nuancé et appliqué trop rigidement créerait des situations très embarrassantes pour l'organisation du travail des professeurs et la répartition des tâches entre les professeurs.

Quoi qu'il en soit du bien-fondé de ces critiques, les tableaux 19 et 20 montrent que si l'objectif visé par la Direction générale et l'Administration centrale est effectivement atteint pour la moyenne des institutions (10.4 élèves par professeur pour tout l'ensemble de l'enseignement spécialisé: tableau 19), on observe tout de même des variations considérables d'une institution à l'autre dans le nombre moyen d'élèves par professeur.

Tableau 19

Le nombre d'élèves par professeur
Septembre 1960

Catégorie d'institution	Minimum	Maximum
Instituts réguliers	8.7	11.9
Instituts spécialisés	6.0	11.7
Ecoles de métiers régulières (1)	6.2	11.8
Ecoles de métiers spécialisées	9.8	20.4
Moyenne générale	10.4	

(1) Nous avons ignoré 5 écoles qui auraient faussé la perspective d'ensemble à cause de leur position trop marginale.

Tableau 20

Variations d'une institution à l'autre du nombre moyen d'élèves par professeur (1)

Septembre 1960

Nombre moyen d'élèves par professeur	Nombre d'institutions	Nombre cumulatif
6.0 à 6.9	2	2
7.0 à 7.9	2	4
8.0 à 8.9	8	12
9.0 à 9.9	12	24
10.0 à 10.9	18	42
11.0 à 11.9	9	51
Total	51	

II. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS LE CONTRÔLE DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Nous devrions analyser dans cette section trois catégories de cours professionnels:

1.— les cours administrés par les commissions scolaires: commercial, agricole, industriel;

2.— les cours dispensés par les écoles normales;

3.— les cours de formation féminine offerts soit dans les instituts familiaux, soit dans les instituts de pédagogie familiale ou encore dans la section des arts familiaux de l'école secondaire publique.

Il n'y a aucun doute, en effet, que ces trois types de cours correspondent, au moins d'une certaine façon, à la définition de l'enseignement professionnel que nous avons donnée précédemment.

Nous limiterons cependant notre étude aux cours commercial, agricole, industriel, qui ont des parentés plus étroites que les autres avec les cours de formation professionnelle dispensés au Ministère de la Jeunesse et dans les divers ministères de l'administration provinciale.

(1) Pour ne pas fausser les perspectives, nous n'avons pas tenu compte dans ce tableau ni des 5 institutions déjà ignorées dans le tableau précédent, ni des écoles de métiers spécialisées.

A. — Quelques statistiques

Le rapport du Surintendant pour l'année 1959-60 fournit les statistiques que nous présentons dans le tableau 21 au sujet des inscriptions dans les cours professionnels dispensés par les commissions scolaires catholiques.

Tableau 21

Les inscriptions dans les cours "professionnels" des écoles catholiques sous contrôle

1959-60

Cours	Garçons	Filles	Total
Commercial (10e-11e)	1,881	3,716	5,597
Commercial (12e et 12 spéciale)	408	379	787
Agricole (8e et 9e)	138		
Industriel (technique)	36		

Malgré le petit nombre d'élèves qui les fréquentent, nous avons tenu à mentioner dans ce tableau le cours agricole et le cours industriel qui sont donnés dans le programme officiel comme deux sections régulières de l'école secondaire. Ces deux sections n'existent encore que dans un très petit nombre d'endroits. On peut prévoir cependant qu'en plusieurs milieux on souhaiterait leur diffusion si l'on en juge par les opinions exprimées devant le Comité par plusieurs représentants de commissions scolaires (1) et par le fait que depuis une année ou deux, le Comité catholique a autorisé quelques commissions scolaires à aménager, sur une base "expérimentale", un enseignement de "sciences industrielles".

Quoi qu'il en soit de l'avenir de ces deux sections, il demeure que dans le secteur commercial, les commissions scolaires jouent déjà un rôle considérable en matière de formation professionnelle.

Le **cours commercial** comporte deux modalités:

1. — un cours "régulier" de deux ans à l'intention des finissants de 9ème année; ce cours peut être prolongé d'une année "pour préparer à certaines fonctions plus élevées du monde des affaires";

2. — un cours "spécial" d'un an qui s'adresse aux diplômés de 11ème année et qui "comprend toutes les matières commerciales du cours commercial régulier".

(1) Mémoire de la commission scolaire de Verdun.

Quant au **cours industriel**, il est de cinq ans après la 7e année; "il a pour objet la préparation d'ouvriers qualifiés, de contremaitres d'ateliers, etc...".

Soulignons en passant que ces objectifs du cours industriel des commissions scolaires ressemblent étrangement à ceux que les initiateurs de l'enseignement technique lui ont assignés et que ses dirigeants actuels acceptent encore comme critères de leur action: "procurer à nos manufacturiers des producteurs instruits, des chefs d'atelier émérites, des contremaitres expérimentés et des ouvriers d'élite" (1).

Le **cours agricole** est de deux ans; "il prépare à la **profession d'agriculteur** ainsi qu'aux écoles moyennes d'agriculture et à la 10ème année des cours général et commercial.

B. — Le rôle du Conseil de l'Instruction publique et de ses comités en matière d'enseignement professionnel dans les écoles publiques

Nous l'avons déjà souligné dans la première section, les écoles professionnelles régies par la Loi de l'enseignement spécialisé et les écoles du même genre qui relèvent du Ministère de la Jeunesse sont rattachées, en ce qui concerne la préparation et l'approbation de leurs programmes d'études, au Conseil de l'Instruction publique. Nous verrons plus loin, dans la section consacrée aux centres d'apprentissage, que ceux-ci sont également soumis à l'autorité du Conseil de l'Instruction publique dans les mêmes domaines.

On pourrait croire, à la lumière de ces dispositions légales, que, dans l'intention du législateur, **l'enseignement professionnel comme tel**, quelles que soient ses modalités, est de la compétence du Conseil de l'Instruction publique plutôt que de ses comités. On pourrait même interpréter les dispositions auxquelles nous venons de faire allusion dans le sens que les questions de formation professionnelle appartiennent précisément au groupe de celles dont il est fait mention à l'article 22 de la Loi de l'Instruction publique:

> Art. 22. — "Les questions scolaires dans lesquelles les intérêts des catholiques romains et des protestants se trouvent **collectivement** concernés, sont de la compétence du Conseil de l'Instruction publique et sont décidées par lui."

Cette interprétation semblerait d'autant plus plausible que le seul enseignement à caractère professionnel dont il soit fait état dans la Loi de l'Instruction publique, l'enseignement agricole, est confié

(1) Mémoire de la Direction générale des études, page 41.

explicitement à un ou deux comités du Conseil de l'Instruction publique, distincts des comités catholique et protestant, comme l'indiquent clairement les articles 567 à 569 de cette loi:

"Section I

De l'enseignement du dessin, de l'hygiène et de l'agriculture dans les écoles

567. Le dessin et l'hygiène doivent être enseignés dans toutes les écoles et **l'agriculture dans toutes les écoles des municipalités rurales.**

"Section II

De l'enseignement agricole

566. Le Conseil de l'Instruction publique peut former et maintenir sous son contrôle un ou deux comités composés de personnes compétentes en pédagogie et en sciences agricoles, et chargés, de préparer un programme d'enseignement agricole dans la province.

569. Les membres de ce comité ou de chacun de ces comités seront au nombre d'au moins cinq et d'au plus neuf.

Leurs services seront gratuits, mais ils pourront être remboursés de leurs dépenses.

Comment expliquer alors que des enseignements de caractère nettement professionnel, tels que le cours commercial, le cours industriel et même le cours agricole, soient régis par le Comité catholique ou le Comité protestant lorsqu'ils se trouvent dispensés par une commission scolaire?

L'explication se trouve certainement dans les dispositions suivantes de la Loi de l'Instruction publique.

Art. 28. "Il est du devoir de chacun des deux comités de faire des règlements sujets à l'approbation du Lieutenant-gouverneur en conseil, pour déterminer ce qui constitue chacune des écoles mentionnées au paragraphe 12e de l'article 2 et aussi ce qui constitue une école maternelle.

Art. 29. "Les comités catholique romain ou protestant, selon le cas, suivant que les dispositions qui les concernent l'exigent, peuvent, avec l'approbation du Lieutenant-gouverneur en conseil faire des règlements:

1. pour l'organisation, l'administration et la discipline des écoles publiques et des écoles sous le contrôle du Département de l'Instruction publique

Art. 2. 12°: "Les mots "école", "école publique" ou "école sous contrôle" désignant toute école sous le contrôle des commissaires ou des syndics d'écoles;

Les mots "école élémentaire" et les mots "école secondaire" désignant toute école de l'un ou de l'autre de ces degrés dont le programme d'études est déterminé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique."

Art. 221. "Il est du devoir des commissaires et des syndics d'écoles:

3. a) de s'assurer que les cours d'études dispensés dans leurs écoles sont conformes aux programmes d'études et aux règlements du comité catholique ou protestant, selon le cas, du Conseil de l'Instruction publique."

Si l'on tient compte à la fois de ces deux groupes de dispositions législatives, celles qui concernent les écoles régies par la Loi de l'enseignement spécialisé ou par le Ministère de la Jeunesse, et celles qui sont régies par la Loi de l'Instruction publique, et si l'on tente de trouver le lien de cohérence interne susceptible d'éviter la contradiction entre tous ces textes légaux, une seule conclusion semble bien s'imposer:

1° tout l'enseignement dispensé par une commission scolaire, quelles que soient ses modalités ou le type auquel il appartienne, qu'il s'agisse de formation générale ou de formation professionnelle, est soumis au contrôle des comités catholique ou protestant, selon le cas;

2° tout l'enseignement dispensé par une école régie par la Loi de l'enseignement spécialisé, par le Ministère de la Jeunesse ou par la Loi de l'apprentissage, quels que soient le type ou les modalités de l'enseignement ainsi dispensé, est confié au contrôle du Conseil de l'Instruction publique.

En d'autres termes, ce n'est pas en fonction du type d'enseignement dispensé que le contrôle du Conseil ou de ses comités est défini, mais en termes de **l'institution** qui le dispense.

Ce sont ces dispositions ainsi formulées par rapport à des groupes d'institutions, qui expliquent:

1° que l'on trouve dans les écoles des commissions scolaires certains enseignements professionels comme ceux que nous avons mentionnés;

2° que l'on trouve également dans les écoles de l'enseignement spécialisé des enseignements de caractère nettement général, telle la classe préparatoire actuelle au cours technique, qui remplace à toute fin pratique, pour les élèves qui y sont admis, la formation

générale qu'ils auraient pu prendre dans les classes de 10e et de 11e années de l'école secondaire.

La seule objection que l'on peut faire à cette conclusion s'inspirerait des dispositions des articles 567 et 568 que nous avons citées au sujet de l'enseignement agricole.

Si l'on interprétait à la lettre ces articles, en effet, c'est le Conseil de l'Instruction publique, par l'intermédiaire de comités distincts des comités catholique ou protestant, qui aurait dû et devrait encore élaborer les programmes de l'enseignement agricole **"dans toutes les écoles des municipalités rurales"**.

Comment concilier ces articles 567 et 568 avec les autres articles que nous avons cités et qui semblent bien soumettre tout l'enseignement dispensé par les écoles publiques, c'est-à-dire par les commissions scolaires, à l'un ou l'autre des deux comités du Conseil de l'Instruction publique? Nous devons admettre, en l'absence de tout jugement des tribunaux à cet égard, que nous ne sommes pas en mesure de formuler nous-mêmes un essai de conciliation.

Nous avons tenu cependant à exposer aussi clairement que possible la situation de l'enseignement professionnel dans les écoles publiques en ce qui concerne surtout les "contradictions" ou l'absence de cohérence évidente entre toutes les dispositions législatives qui touchent au domaine de l'enseignement qui nous intéresse. Ces dispositions soulèvent, en effet, des problèmes fondamentaux que nous aurons l'occasion de discuter par la suite, surtout lorsque nous tenterons de proposer des structures consistantes pour la régie de l'enseignement professionnel dans son ensemble, à l'échelon supérieur.

Quant aux autres aspects de l'enseignement professionnel dispensé par les commissions scolaires: régie académique, inspection, financement, ils sont assez connus pour que nous nous dispensions d'en parler ici. Il serait d'ailleurs paradoxal qu'à propos d'enseignements où s'inscrivent à peine 6,000 élèves, nous discutions des questions de ce genre que peuvent soulever le million d'élèves inscrits dans les mêmes écoles.

III. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS LE CONTRÔLE DU MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE

A. — Les structures

1. — LA RÉGIE ACADÉMIQUE

a. — L'autorité absolue du Ministre

Le but des services éducatifs du Ministère de l'Agriculture est de promouvoir, par une aide financière, technique et pédagogique, la

formation professionnelle de tous ceux qui se consacrent à des fonctions agricoles. Le Ministère exerce ainsi une influence prépondérante dans ce secteur de l'enseignement professionnel qui englobe tous les intérêts du milieu rural. Les enseignements dans lesquels il déploie son activité portent, en effet, sur de nombreuses disciplines dont certaines sont de niveau universitaire.

La "Loi concernant l'établissement et le maintien d'une école de laiterie et des écoles moyennes d'agriculture" (S.R. 1941, c. 125) donne au Ministre de l'Agriculture:

1°.— "le pouvoir d'établir et maintenir une école de laiterie, sous le nom de l'Ecole de Laiterie de la province de Québec, et, en tout endroit dans cette province, des écoles moyennes d'agriculture. **Ces écoles sont sous son contrôle et sous sa direction**" (art. 2);

2°— "le pouvoir de faire des règlements, de les amender ou de les abroger:

a) pour nommer le personnel enseignant, parmi lequel il choisira un directeur, et pour établir les qualifications requises des professeurs;

b) pour fixer les conditions d'admission à ces écoles;

c) pour établir le programme des études;

d) pour établir un système d'examens et pour nommer un ou des examinateurs;

e) pour autoriser le directeur à émettre, sur la recommandation du bureau des examinateurs, à tout candidat ayant réussi ses examens, un certificat de compétence ou un diplôme permettant au porteur d'être employé dans toute fabrique ou dans toute industrie où ce certificat de compétence ou ce diplôme peut être requis" (art. 3).

Il n'y a dans ce texte aucune référence au Conseil de l'Instruction publique ou au Lieutenant-gouverneur en conseil en ce qui concerne la régie académique des institutions relevant du Ministère de l'Agriculture. Le Ministre détient des pouvoirs absolus.

Pour remplir les responsabilités qui lui sont confiées, le ministre de l'Agriculture a créé deux autorités académiques: "le service de l'enseignement agricole" et "le service d'économie et des arts domestiques."

b. — Le Service de l'enseignement agricole

1) — *Ses responsabilités et sa composition*

Le Service de l'enseignement agricole est le **principal** organisme qui applique la législation régissant l'enseignement professionnel au

sein du Ministère. Son activité englobe le contrôle et la surveillance de l'enseignement dispensé dans les écoles moyennes d'agriculture. Cet enseignement comporte un cours agricole pour les jeunes gens et un cours ménager agricole pour les jeunes filles du milieu rural.

Le directeur du Service est assisté dans ses fonctions d'un comité, qu'il préside lui-même et qui est composé de huit autres membres choisis parmi les directeurs d'écoles et les directeurs des études. Ce comité élabore et revise les programmes d'études de l'enseignement agricole moyen. Il n'exerce cependant aucune autorité sur l'enseignement proprement dit; son rôle est purement consultatif auprès du directeur du service de l'enseignement agricole.

En pratique, les rapports entre le Service de l'enseignement agricole et les institutions qui dispensent cet enseignement sont assez lâches et la préparation des programmes d'études est pour une bonne part laissée à la discrétion de la direction de chaque institution. De même la préparation et la correction des examens ne sont pas assumées par le Service du ministère conformément aux dispositions de la loi, mais par chacune des institutions.

Les diplômes et les certificats sont de même décernés par chaque institution et non par le Service de l'enseignement agricole.

2) — *Les services rattachés au directeur de l'enseignement*

a) — Le Service d'inspection

Les écoles moyennes d'agriculture soumises au contrôle du Service de l'enseignement agricole subissent une inspection annuelle effectuée par un agronome du Ministère. Chacune des écoles fait, en outre, rapport au Service de l'enseignement agricole à la fin de l'année académique au sujet des programmes qu'elle a appliqués.

b) — Le Service du personnel agronomique

Le Service de l'enseignement agricole fournit aux écoles moyennes agricoles le personnel qualifié en sciences agricoles dont elles ont besoin. Ce Service dépasse toutefois les cadres de l'enseignement moyen agricole et s'étend aux institutions de niveau universitaire de même qu'à trois orphelinats privés qui dispensent l'enseignement agricole prévu au programme du cours primaire et secondaire soumis au contrôle du Département de l'Instruction publique.

c. — Le Service de l'Economie et des Arts domestiques

A côté du Service de l'enseignement agricole, le Ministère a créé le Service de l'économie et des arts domestiques qui s'occupe exclusivement de la formation professionnelle de la jeune fille ou

de la femme en milieu rural. L'activité de ce service consiste surtout à organiser des cours spéciaux en art ménager et en artisanat.

A cet égard, il assume les responsabilités suivantes:

(1) diriger et administrer l'Ecole provinciale d'artisanat et de sciences domestiques, de Québec;

(2) fournir à l'Ecole de céramique de St-Georges de Beauce le personnel enseignant spécialisé qui lui est nécessaire. Cette école est la propriété d'un syndicat, mais elle est subventionnée par le Ministère de l'agriculture.

(3) fournir le personnel spécialisé nécessaire à l'enseignement des arts ménagers agricoles dispensé dans les écoles moyennes d'agriculture soumises au contrôle du service d'enseignement agricole décrit plus haut;

(4) organiser, contrôler et dispenser des cours d'extension en arts ménagers, en artisanat, en dessin et en peinture dans toutes les régions de la province aux membres des cercles de fermières, des Women's Institutes, des sections féminines des Club 4-H, ainsi qu'aux malades du Pavillon La Jemmeraie (Hôpital St-Michel Archange), de l'Hôpital Laval et du Refuge Notre-Dame-de-la-Merci.

d. — Conclusions

Il ressort de la description que nous venons de faire que les cours dispensés sous l'autorité du Ministère de l'Agriculture ne sont pas soumis au contrôle d'une seule et même direction des études. Deux services se partagent la responsabilité académique de ces cours. Le Service de l'enseignement agricole a la responsabilité de l'enseignement moyen agricole tandis que le Service de l'économie et des arts domestiques s'occupe de l'enseignement dans les arts ménagers en agriculture ainsi qu'en artisanat. Les deux services se partagent aussi les responsabilités du Ministère à l'égard du personnel enseignant. Le premier dirige le personnel spécialisé en sciences agricoles, le second le personnel féminin spécialisé dans l'enseignement des arts ménagers.

On a également noté que le Service de l'enseignement agricole n'exerce aucun contrôle sur les examens et les certificats sanctionnant les études.

Par ailleurs, l'Ecole de laiterie de St-Hyacinthe échappe totalement à la direction académique du Service de l'enseignement agricole. Dans ce cas le programme d'études est préparé par un comité local des études sous l'autorité de la corporation de l'Ecole de laiterie de la Province de Québec. La Corporation dépend à son tour directement du Sous-ministre de l'Agriculture.

Selon les renseignements fournis par les autorités du Ministère, celui-ci est en voie de réorganiser ses services éducatifs, en vue d'intégrer sous une seule direction des études tous les enseignements qu'il dispense.

Cette nouvelle politique fait suite aux recommandations contenues dans le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole soumis au Ministère de l'Agriculture en décembre 1961.

2. — LA RÉGIE ADMINISTRATIVE

a. — Des corporations responsables

La loi qui régit les écoles moyennes d'agriculture et l'Ecole de laiterie de la province de Québec donne au Ministre le pouvoir d'établir et de maintenir des écoles d'agriculture. Elle précise même, à l'article 4, que le ministre "peut acheter ou louer des terrains et y faire toutes les constructions et additions nécessaires." Le Législateur avait, par conséquent, prévu un régime institutionnel par lequel les écoles relèveraient directement du Ministère à la fois sur le plan administratif et sur le plan académique.

Effectivement, parmi les 17 écoles relevant du Ministere, une seule, l'Ecole moyenne de Ste-Martine, est administrée directement par lui. Les autres sont toutes régies par des corporations autonomes avec lesquelles le Ministre conclut des contrats. Ces corporations sont dans la plupart des cas composées de membres de congrégations religieuses qui administrent un pensionnat pour les élèves.

La corporation est propriétaire de l'école et des dépendances. Elle s'administre à l'aide des subventions du Ministère et fait parvenir annuellement un rapport comptable au Ministre sur ses recettes et ses déboursés.

b. — La direction de l'école

Le directeur de l'école est nommé par le Ministre sur la recommandation de la corporation responsable.

Il doit se faire assister dans ses fonctions d'un bureau d'examinateurs composé de certains membres du personnel enseignant. Les attributions de ce bureau sont les suivantes:

(1) étudier les demandes d'admission à l'école;
(2) déterminer l'horaire des cours;
(3) surveiller les examens et sanctionner leurs résultats;
(4) étudier toute question de régie interne.

B. — Les programmes d'études

1. — DANS LES ÉCOLES MOYENNES

Les écoles moyennes visent à recruter des candidats âgés d'au moins 16 ans et aussi bien préparés que possible.

Tableau 22 (1)

Classement des élèves de 1ère année selon leur âge et leur préparation scolaire dans l'enseignement agricole intermédiaire

(garçons seulement)

— Année scolaire 1960-61 —

	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e	13e	Totaux
14 ans				5							5
15 "			2	20	7	8					37
16 "		4	15	106	39	60	7				231
17 "	1	2	14	61	16	26	8	3			131
18 "		2	3	20	5	14	3	4	2		53
19 "		2	3	9		3	1	2	2	2	24
20 "		1		3		3		4	1		12
21 "						1					1
22 "				1						1	2
23 "							1				1
24 "				1							1
27 "						1					1
29 "									1		1
TOTAUX	1	11	37	226	67	116	20	13	6	3	500

Age moyenne: 16.7

Scolarité moyenne: 7.8

N.B. L'âge inscrit au tableau est l'âge au plus proche anniversaire lors de l'entrée de l'élève à l'école d'agriculture. La préparation scolaire s'exprime par la classe complétée ou son équivalent.

(1) Extrait du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique.

En ce qui concerne l'âge d'admission, le tableau 22 indique que les écoles moyennes d'agriculture atteignent en moyenne l'objectif qu'elles se sont assigné. L'âge moyen de leurs élèves est en effet de 16.7 années. Notons cependant que bon nombre de ces étudiants ont 18 ans et plus, une proportion un peu moindre n'ont pas encore atteint 16 ans. Quant à la préparation académique des étudiants, le même tableau 22 indique que la majorité d'entre eux ont l'équivalent d'une 7ème ou moins. Par contre, une assez forte proportion (environ 30%) ont complété la 9ème année ou un degré plus avancé. La distribution qui apparait au bas du tableau 22 comporte une caractéristique assez particulière qu'il y a lieu de noter. Il est nettement bi-modale: ce sont la classe de 7e année et la classe de 9e année qui réunissent les deux groupes les plus nombreux, la classe de 8e année se situant à cet égard, en dessous de la 9e année. C'est ce qui explique que la moyenne de 7.8 degrés soit assez peu représentative de l'ensemble de la distribution.

Ce trait particulier de la clientèle des écoles moyennes d'agriculture est un phénomène assez récent comme l'indique le tableau 23. En 1955-56, le groupe des élèves de 9ème année n'était pas plus nombreux que celui des élèves de 8e. C'est donc au cours des 7 ou 8 dernières années que cette clientèle a tendance à se fractionner en deux sous-groupes nettement distincts l'un de l'autre: ceux qui ont une formation exclusivement primaire et ceux qui ont déjà franchi la moitié du cours secondaire.

Tableau 23

Progression du degré de scolarité à l'admission dans les écoles moyennes d'agriculture (1)

Années	Moins 7ème année	7ème	8ème	9ème	10ème et plus
1961-62	6.4%	39.7%	14.8%	28.2%	10.8%
1960-61	9.8%	45.2%	13.4%	23.2%	8.4%
1959-60	15.0%	45.5%	12.6%	22.8%	4.0%
1958-59	15.0%	48.2%	15.3%	17.6%	3.9%
1957-58	18.5%	47.5%	13.0%	16.0%	5.0%
1956-57	20.5%	46.5%	14.0%	15.0%	4.0%
1955-56	23.6%	45.4%	13.5%	14.0%	3.5%

(1) Les données de ce tableau ont été fournies par le ministère de l'Agriculture.

On comprend, devant ces statistiques, que l'enseignement agricole moyen se sente aujourd'hui en quelque sorte partagé entre deux niveaux et que la politique suivie jusqu'à maintenant d'organiser tout son enseignement en fonction des élèves de 7ème année lui paraisse inadéquate. Sans doute n'y a-t-il d'autre issue à une telle situation que la création d'un cours nouveau qui se situerait dans le prolongement d'une 9ème année. Le cours actuel qui s'est toujours organisé en fonction de la 7ème année ne peut que desservir une proportion croissante de la clientèle des écoles moyennes.

Quoi qu'il en soit de ces perspectives, dans l'état actuel des choses, les études dans les écoles moyennes d'agriculture se répartissent sur une période de 2 ans, à raison de 6 mois par année pour les garçons et de 4 mois par année pour les filles.

Les matières enseignées aux garçons visent principalement à leur donner une formation agricole, mais elles cherchent aussi à leur fournir une formation générale de base. En effet, environ 70% de l'horaire ainsi qu'on peut le constater au tableau 24 est consacré à l'enseignement de matières directement reliées à l'agriculture, alors que le reste de l'horaire est constitué de matières de formation générale.

Les matières de spécialisation agricoles étant enseignées à tous les élèves, on peut conclure que les écoles moyennes d'agriculture ne visent pas à donner une formation spécialisée dans les diverses branches de l'agriculture, mais uniquement une formation agricole générale.

Le cours d'art ménager dispensé dans les écoles moyennes d'agriculture s'adresse aux **jeunes filles** et vise à "la formation générale" de la future épouse et mère de famille.

L'enseignement porte sur des matières telles que l'alimentation et l'art culinaire, la coupe et la couture, le tissage et le tricot, les arts décoratifs, l'économie domestique et l'éducation familiale. Des cours de civisme et de doctrine sociale catholique complètent cette formation.

De leur propre initiative ou pour répondre à des besoins exprimés par des organismes agricoles, quelques écoles moyennes d'agriculture dispensent des cours spéciaux au bénéfice des cultivateurs, des fermières et des membres des cercles de jeunes éleveurs. Ces cours portent sur des sujets très variés: production végétale et animale, mécanique agricole, art culinaire, couture, syndicalisme et coopération, etc...

Les écoles moyennes d'agriculture recrutent chaque année environ 600 garçons et filles, en première année. Près de 90% des

Tableau 24 [1]

Programme général de l'enseignement intermédiaire agricole

Année scolaire 1959-60

Matières	Programme suivi en 1ère année (en heures)		Programme suivi en 2ème année (en heures)	
	Par semaine	Pour l'année	Par semaine	Pour l'année
	(environ)		(environ)	
Religion	2 h.	40	2 h.	39
Français	3 h.	58	2.2 h.	46
Arithmétique	3 h.	60	2.5 h.	51
Anglais, histoire et autres	(Exceptionnel)			
Agriculture	14 h.	291	13.5 h.	281
Formation sociale et économique	2.5 h.	55	3.5 h.	75
Génie rural (ateliers)	5 h.	105	5 h.	105
Cercle d'étude	1 h.	20	1 h.	20
Chant	1 h.	20	1 h.	20
Pratique	(Exceptionnel)			
Divers:				
TOTAL	31.5 h.	649	31.7 h.	637

garçons recrutés sont des fils de cultivateurs ou de colons. Les autres proviennent néanmoins du milieu rural. L'inscription totale s'élevait à 1,378 élèves en 1960-61.

2. — A L'ÉCOLE DE LAITERIE

Pour répondre aux besoins de l'industrie laitière, l'Ecole de Laiterie de la province de Québec dispense des cours de trois niveaux auxquels se sont inscrits, en 1960-61, 161 élèves.

a. — Les cours abrégés

Les cours abrégés exigent une préparation de 8ème année. Ces cours sont en réalité des cours d'apprentissage comportant un

(1) Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique.

stage de 1 à 2 ans dans un établissement de produits laitiers, et des cours théoriques, variant de 2 à 4 semaines.

L'enseignement de ce niveau comporte tout d'abord un cours de base sur l'industrie laitière qu'il faut obligatoirement avoir suivi pour être admis par la suite à l'un ou à l'autre des cours abrégés.

Les autres cours sont les suivants: caséine, lait nature, lait concentré, crème glacée, beurre, fromage.

b. — Le cours de technologie laitière

Le cours de technologie laitière exige la 11ème année. Ce cours comporte un apprentissage de 8 mois dans une laiterie ou une fromagerie, et un cours de 6 mois à l'Ecole de laiterie.

Les études qu'il exige semblent englober toutes les matières des cours abrégés qu'on vient d'énumérer et comprennent aussi les sujets suivants: essai des produits laitiers, chimie laitière, bactériologie laitière, économie, comptabilité et administration des établissements laitiers.

Ces études conduisent à un certificat d'études en technologie laitière.

c. — Le cours supérieur en industrie laitière

Postérieur à un diplôme universitaire de bachelier en sciences agricoles ou son équivalent, le cours supérieur en industrie laitière conduit, à la fin d'une première année d'études, à un diplôme décerné par l'école elle-même et, à la fin d'une deuxième année, à la maîtrise en science de l'Université de Montréal ou de l'Université Laval. Ce cours destiné aux agronomes nous paraît de niveau universitaire et pour cette raison ne fera pas l'objet de plus d'analyse de notre part.

C. — En guise de conclusion: les recommandations du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique

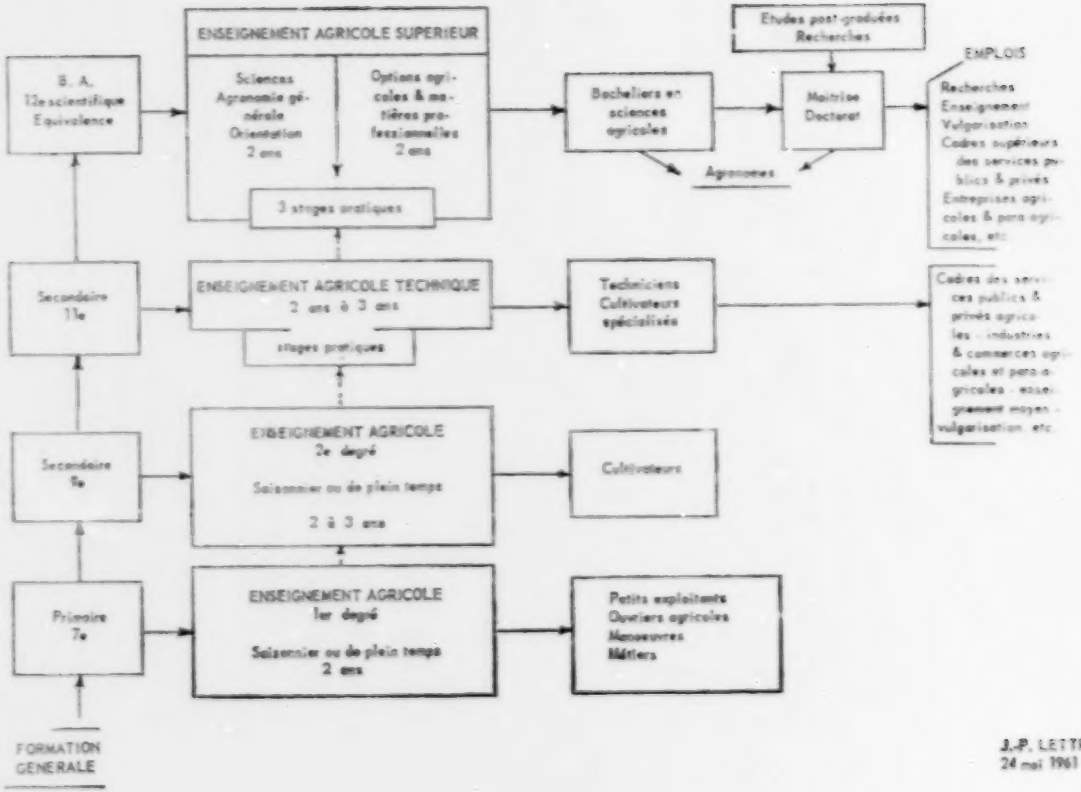
La situation que nous venons de décrire est déjà dans une certaine mesure périmée, du moins si l'on tient compte des recommandations formulées par le Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique et des projets dont le Ministère de l'Agriculture a déjà annoncé la réalisation prochaine.

Les insuffisances manifestes constatées par le Comité dans le réseau des institutions et que nous avons nous-mêmes notées l'ont amené à proposer un plan général de réaménagement de ce type d'enseignement professionnel à tous les niveaux depuis le niveau très élémentaire qui correspond au terme d'une 7ème année, jusqu'au niveau universitaire. Nous reproduisons ci-dessous la struc-

Tableau 25

ORGANIGRAMME

ENSEIGNEMENT AGRICOLE



J.-P. LETTRE
24 mai 1961 N

ture générale ainsi proposée par le Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique.

Soulignons tout particulièrement la concordance entre cette structure et celle que nous proposerons nous-mêmes par la suite pour l'ensemble de la formation professionnelle dans tous les secteurs du monde du travail.

IV. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ PAR DIVERS MINISTÈRES PROVINCIAUX

Le Comité d'étude avait projeté d'inventorier les cours à caractère professionnel que dispensent plusieurs ministères de l'administration provinciale. Les circonstances ne lui ont pas permis de procéder à un tel inventaire d'une façon qui lui aurait donné satisfaction. Dispersés à travers toute l'administration provinciale, les renseignements nécessaires étaient extrêmement difficiles à recueillir. Voilà pourquoi le Comité se contentera d'une simple énumération des cours dont il a pu déceler l'existence et la nature. Cette énumération apparaît dans le tableau ci-dessous.

Tableau 26

L'enseignement professionnel dispensé par divers ministères provinciaux

Ministères	Cours dispensés
1. **Chasse et Pêche**	— Ecole des Pêcheries (Grande Rivière) — Ecole Provinciale des gardes-chasse (Québec)
2. **Industrie et Commerce**	— Cours d'hôtellerie
3. **Mines**	— Cours de prospection
4. **Terres et Forêts**	— Cours de garde forestier — Cours de classification des bois — Cours d'affûtage de scies — Cours de protection des forêts: Cours régulier " abrégé — Cours d'initiation forestière
5. **Département du Procureur général**	— Cours d'entraînement de la police provinciale

Chapitre 2

Le secteur semi-public

Le Comité a cherché à analyser, dans ce deuxième chapitre, l'enseignement professionnel de caractère semi-public, c'est-à-dire l'enseignement dispensé par des institutions ou des organismes dont l'activité en matière de formation est régie par la Loi des relations ouvrières, par la Loi de la convention collective et par la Loi de l'aide à l'apprentissage.

Tombent sous cette définition d'abord les enseignements dispensés dans les cadres de l'entreprise, sous le régime des conventions collectives **particulières:** les enseignements dispensés également par les commissions d'apprentissage, sous le régime des conventions collectives à **extension juridique.**

La distinction fondamentale à faire entre ces deux régimes, c'est que, dans le premier cas, les effets de la convention sont limités à une entreprise en particulier (d'où la désignation de convention collective particulière) et, dans l'autre cas, ces effets sont étendus, sous forme de décrets, à toutes les entreprises d'un même type industriel ou commercial comprises dans une région déterminée (d'où la désignation de convention collective à extension juridique).

Les enseignements dispensés par les commissions d'apprentissage sont ici identifiés au groupe des conventions collectives à extension juridique, parce que les commissions d'apprentissage fondées jusqu'ici sont exclusivement liées à ce type de convention bien qu'elles ne soient pas en soi incompatibles avec le type des conventions particulières.

Dans ce chapitre, nous traitons des enseignements dispensés sous le régime des conventions collectives, mais en tenant compte des deux aspects juridiques que nous venons de distinguer.

I. — L'enseignement professionnel dispensé dans les cadres de l'entreprise.

II. — L'enseignement professionnel dispensé par les Commissions d'apprentissage.

III. — Conclusion.

I. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ DANS LES CADRES DE L'ENTREPRISE

Nous avons précisé qu'il s'agit ici d'un enseignement dispensé au niveau d'une entreprise et, en deuxième lieu, qu'il est dépendant des conventions collectives particulières de travail. Le Comité a exclu de ce type d'enseignement tous les cours organisés dans les entreprises qui ne font pas l'objet des dispositions d'une convention, puisqu'ils ne se conforment pas à la définition que nous avons donnée d'un enseignement semi-public. De tels cours ont un caractère exclusivement privé.

Il est difficile de faire un inventaire complet de l'enseignement professionnel compris dans notre définition de l'enseignement semi-public. Il aurait fallu prendre connaissance de chacune des conventions collectives signées par les associations professionnelles dans les diverses entreprises. Aucune statistique n'est compilée qui nous permettrait de faire un relevé, même approximatif, dans ce domaine particulier.

Toutefois, le Comité a eu l'avantage de visiter quelques entreprises dont l'organisation laisse voir l'envergure et le dynamisme de leur participation à la formation professionnelle. Cette participation est particulièrement active lorsque la formation professionnelle devient un facteur primordial dans l'attribution des tâches aux diverses catégories d'employés. Elle se fait encore plus intense quand cette formation devient l'objet des préoccupations conjointes des représentants patronaux et ouvriers signataires d'une convention collective où, soucieux d'atténuer, de corriger les effets de l'automation ou des fluctuations de l'économie, ces représentants conviennent de mesures propres à améliorer la qualification de la main d'oeuvre.

Une des principales entreprises dont le Comité a particulièrement examiné le fonctionnement est la compagnie Iron Ore of Canada qui présenta d'ailleurs ses vues sur l'enseignement technique et professionnel lors d'une audience publique à Sept-Iles.

En l'absence d'une étude d'ensemble, les activités de l'Iron Ore, à Shefferville, nous semblent un exemple valable des réalisations possibles en matière de formation professionnelle dans les cadres mêmes des entreprises. Ces réalisations se fondent sur des "dispositions très précises dans les conventions collectives négociées par la compagnie avec les métallurgistes unis d'Amérique." (U.S.W.A. depuis 1947) (1) Nous nous en inspirerons pour formuler certaines conclusions susceptibles de s'appliquer à l'ensemble des enseignements de cette nature.

(1) Iron Ore Company of Canada: Mémoire au Comité d'étude, juillet 1961.

A — Les structures

1. — LA RÉGIE ACADÉMIQUE

a. — Les parties contractantes:

1) — *Leur statut juridique*

Les relations entre l'employeur et les salariés d'une entreprise sont gouvernées par la Loi des relations ouvrières (S.R. 1941, ch. 163).

En vertu de cette loi, les représentants patronaux et les représentants syndicaux négocient une convention collective portant sur les conditions de travail qui doivent prévaloir dans l'entreprise. Les conditions de travail ainsi négociées deviennent obligatoires. Elles portent habituellement sur les salaires, les heures de travail, les congés payés, la sécurité, les privilèges d'ancienneté, les congédiements et la compétence des travailleurs.

2) — *Leurs responsabilités*

Les conditions de travail qui régissent la compétence des employés règlementent l'apprentissage au sein de l'entreprise: elles fixent les conditions d'admission à l'apprentissage, la méthode de classification des emplois compris dans l'entreprise, la durée de l'apprentissage pour chaque catégorie d'emplois qui nécessitent une formation qualifiée ou spécialisée, les méthodes de formation, la procédure des examens de promotion et de qualification, les taux de salaires qui s'appliquent à chaque classe d'apprentis.

Les responsabilités des parties contractantes qui se rapportent aux examens de qualification sont cependant sujettes à la législation provinciale qui règlemente déjà l'apprentissage, comme c'est le cas pour les électriciens, les mécaniciens en tuyauterie, etc. . .

De plus, l'apprentissage règlementé en vertu de la Loi des relations ouvrières n'est valable qu'au sein de l'entreprise elle-même; les examens et les certificats qui seraient décernés par l'entreprise n'ont aucun caractère officiel en dehors de l'entreprise même.

Les parties contractantes, par ailleurs, constituent au sein de l'entreprise l'autorité compétente pour entendre et régler tout grief d'un employé qui se croit lésé dans ses droits, notamment dans la façon dont on dispose de son cas particulier dans l'application de la règlementation de l'apprentissage.

b. — Le Service de formation professionnelle:

1) — *Ses responsabilités et sa composition*

La règlementation de l'apprentissage au sein d'une entreprise conduit à l'organisation d'un service qui fait office d'une direction

des études, responsable de l'application de la réglementation établie par les parties contractantes.

A la compagnie Iron Ore, ce service comprend un directeur, deux assistants et neuf instructeurs à plein temps auxquels il faut ajouter les ingénieurs et le personnel de cadres qui sont soumis aux directives du Service de formation professionnelle lorsqu'il s'agit d'appliquer la réglementation de l'apprentissage.

Les responsabilités du Service sont les suivantes:

a) procéder à l'analyse des tâches en vue de déterminer les qualifications requises des salariés spécialisés et élaborer le programme de formation qui convient à chaque catégorie d'employés;

b) déterminer les périodes de formation par l'apprentissage, fixer l'horaire des cours, établir la pondération des matières découlant de l'analyse des tâches;

c) contrôler la procédure d'admission à l'apprentissage et diriger l'application des règlements de la convention collective concernant la formation professionnelle des apprentis;

d) organiser, diriger et dispenser l'enseignement des matières comprises dans le programme d'études, surveiller le progrès de chaque apprenti, faire subir les examens de promotion ou de qualification;

e) préparer et fournir tout le matériel didactique nécessaire à l'enseignement.

Les méthodes employées par le Service de la formation professionnelle pour appliquer la réglementation de l'apprentissage au sein de l'entreprise sont soumises à la partie ouvrière, comme l'indique la convention intervenue entre les parties contractantes de la compagnie Iron Ore of Canada:

"L'union sera consultée en ce qui concerne:

a) la liste des procédés de travail prescrits et l'instruction connexe qui s'appliquent à:

(1) chaque période de formation dans le cas des métiers; et à

(2) chaque période de formation de débutant dans le cas d'une tâche comportant le taux (horaire) de débutant;

b) les exigences formellement fixées qui doivent être remplies afin de se qualifier à chaque période de formation tant de l'apprentissage pour les métiers que pour les tâches comportant des taux de débutant."

2) — *Les services connexes*

a) — Le Service des programmes

Le Service des programmes procède à l'analyse des tâches, élabore les programmes d'études, fixe les horaires, organise le matériel didactique, dirige le personnel enseignant.

b) — Le Service de sélection des candidats à l'apprentissage

Ce Service a pour but de faire subir aux candidats à l'apprentissage des épreuves d'aptitudes et de compléter leur dossier quant aux autres conditions prérequises à leur admission à l'apprentissage. Selon les termes mêmes de la convention collective, "un employé dont la formation s'effectue dans le cadre des cours d'apprentissage **sera au début** assigné à la période du programme de formation par apprentissage approprié à sa formation et à son expérience antérieures."

c) — Le Service des examens

Les responsabilités du Service des examens sont établies à la compagnie Iron Ore par la clause suivante de la convention collective:

> "L'avancement d'un employé par le truchement du programme de formation dans le cadre de l'apprentissage sera déterminé par ses qualifications et ses aptitudes, détermination qui sera faite **à la fin de chaque période de 1040 heures** consacrées à la formation d'une manière juste, équitable et appropriée à la période respective de l'apprentissage."

2. — LA RÉGIE ADMINISTRATIVE:

a. — La responsabilité de l'entreprise

C'est l'entreprise qui assume les frais de la formation professionnelle. La convention collective s'exprime dans les termes suivants à ce sujet:

"La compagnie aura la responsabilité de **fournir** une formation adéquate et convenable ainsi que les **facilités** à cette fin; par ailleurs, l'employé aura la responsabilité d'assimiler cette formation" (art. 13.38) (1).

---

(1) "It shall be the Company's responsibility to **provide** suitable and adequate training and training facilities, and it shall be the employee's responsibility to assimilate such training." (art. 13.38)

Advenant même le cas où un employé s'inscrit à un cours par correspondance requérant un déboursé, les frais encourus par lui sont remboursés par la compagnie dans une proportion de 90%, s'il persévère jusqu'à la fin de ses études.

b. — Le prélèvement sur les salaires

On ne procède pas toujours de cette façon cependant dans les conventions collectives de travail pour défrayer le coût de la formation professionnelle. Les conventions collectives peuvent prévoir, en effet, un prélèvement sur les salaires, mais c'est le cas généralement pour le type de conventions qui relèvent de la Loi de la convention collective plutôt que de la Loi des relations ouvrières.

Le prélèvement ainsi prévu ne peut être supérieur à une demie de 1% **sur les salaires des employés.** L'employeur est obligé, de ce fait, de verser lui-même une somme équivalente aux montants prélevés sur les salaires. Nous verrons dans la 2ème section de ce chapitre l'application de ce mode de financement, lorsque nous décrirons l'enseignement dispensé dans les centres d'apprentissage.

c. — L'accord fédéral-provincial

L'accord fédéral-provincial sur l'enseignement technique et professionnel prévoit un programme de formation en vertu duquel le coût, selon certaines conditions décrites dans l'accord, peut être partagé par le gouvernement fédéral, dans la mesure où le gouvernement provincial contribue lui-même au programme de formation au sein de l'entreprise.

Selon cet accord, le programme de formation en coopération avec l'industrie prévoit la formation des surveillants, le perfectionnement et la rééducation d'autres personnes en emploi dans l'industrie. Le gouvernement fédéral verserait une contribution égale à 50% des frais encourus par la province aux fins des programmes approuvés de formation.

Un accord distinct sur la formation par l'apprentissage, qui peut être conclu entre le gouvernement fédéral et la province, prévoit également une assistance financière pour l'organisation de la formation par apprentissage dans l'industrie.

Il semble toutefois que l'application de ce programme en coopération avec l'industrie n'ait pas encore attiré suffisamment l'attention du gouvernement provincial pour le mettre en oeuvre avec une envergure suffisante pour en faire bénéficier des groupes importants d'ouvriers de l'industrie.

B. — L'organisation de l'apprentissage

1. — MÉTHODE DE CLASSIFICATION DES TACHES ET ÉCHELLE DES SALAIRES

Des 113 tâches décelées dans l'entreprise de la compagnie Iron Ore, 44 (soit une proportion d'environ 40%) appartiennent à la catégorie des emplois requérant une formation spécialisée. Si l'on considère le nombre d'employés dans chacune de ces tâches, approximativement la moitié de la main-d'oeuvre totale de l'entreprise est ainsi affectée à des fonctions qualifiées et se trouve régie, de ce fait, par le Service de la formation professionnelle.

La convention collective de cette entreprise particulière mentionne trois catégories de fonctions: **les tâches de production et d'entretien, les métiers et les fonctions spécialisées.**

L'évaluation des tâches fait l'objet d'une négociation entre l'employeur et les représentants des syndicats ouvriers. La méthode de classification en vigueur est déterminée par la convention collective:

> "**Le manuel d'étude conjointe des salaires** (Cooperative wage Study: C.W.S.) pour la classification des tâches et l'administration des salaires, daté du 1er mars 1958 est incorporé à la présente convention comme appendice et ses dispositions s'appliqueront comme si elles en faisaient partie, pourvu que toute référence dans le manuel à de telles tâches (.....) n'implique pas par le fait même l'existence de telles tâches dans l'exploitation de la compagnie ou ne détermine pas que de telles tâches relèvent ou ne relèvent pas de la juridiction du groupe négociateur. Chaque classe sera décrite et classée et un taux de paie sera attribué à chaque employé effectuant une telle tâche conformément aux dispositions de la présente convention."

Le manuel de la C.W.S. tient compte de douze facteurs dans l'évaluation des tâches.

- la formation professionnelle préparatoire ou antérieure à l'emploi,
- la formation et l'expérience professionnelles, acquises dans l'entreprise,
- l'habileté mentale,
- la dextérité manuelle,
- la responsabilité relative au matériel,
- la responsabilité relative aux outils et à l'équipement,
- la responsabilité relative aux opérations,

— la responsabilité relative à l'égard de la sécurité d'autrui,
— l'effort mental,
— l'effort physique,
— le milieu de travail,
— les risques.

A l'aide de ces facteurs, on attribue à chacune des tâches un certain nombre de points qui déterminent sa position dans l'échelle de classification.

L'application de ce système aux tâches effectivement remplies à la compagnie Iron Ore a donné les résultats suivants:

a. — 8 métiers appartiennent au groupe des fonctions et obtiennent, dans l'échelle, les cotes ci-après indiquées:

Cote ou classe		Métier
16	:	Mécanicien d'automobile, machiniste, électricien;
15	:	Tôlier;
14	:	Soudeur;
13	:	Menuisier, plombier, tuyauteur;
11	:	Peintre.

b. — 40 fonctions spécialisées reçoivent, par ailleurs, des cotes variant de 8 à 17.

C'est à partir de cette classification que les parties contractantes ont pu négocier une échelle de salaire comportant 20 catégories qui englobent toutes les fonctions de l'entreprise.

2. — LA DURÉE DE L'APPRENTISSAGE

Chaque période de formation par l'apprentissage est d'une durée de 1040 heures, soit l'équivalent de six mois. Le nombre des périodes d'apprentissage requises pour accéder à la qualification dans une spécialité donnée, varie en fonction du niveau où cette spécialité se place dans l'échelle de classification.

On verra dans le tableau ci-joint, pour des spécialités qui se répartissent dans l'échelle du niveau 11 au niveau 18, comment évolue le classement des apprentis en fonction de la période de formation où ils en sont rendus à un moment donné, ainsi que la durée totale en nombre d'années de l'apprentissage pour accéder à la qualification de métier dans chacune des spécialités mentionnées.

Tableau 27

Les périodes d'apprentissage requises pour certaines spécialités et la classe attribuée aux apprentis à chaque période d'apprentissage

Périodes d'apprentissage de 1040 heures chacune (six mois)

	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	11e	
Niveau ou classe de la spécialité dans l'échelle	Classe des apprentis correspondant à chaque période d'apprentissage											Nombre requis d'années d'apprentissage
18	3	4	5	6	7	8	10	12	14	16	18	5
17	3	4	5	6	7	9	11	13	15	17		4½
16	3	4	5	6	8	10	12	14	16			4
15	3	4	5	7	9	11	13	15				3½
14	3	4	6	8	10	12	14					3
13	3	5	7	9	11	13						2½
12	4	6	8	10	12							2
11	5	7	9	11								1½

Pour les spécialités qui apparaissent dans notre tableau, le nombre de périodes d'apprentissage requises varie de 3 à 10, en ce sens que le niveau du métier se trouve atteint après la 3e période d'apprentissage dans le cas de la spécialité de niveau 11 et après la 10e période dans le cas de la spécialité de niveau 18. C'est ce que nous avons voulu marquer par le trait plus accentué qui précède immédiatement la classe attribuée aux apprentis qui correspond exactement au niveau du métier dans la spécialité en question.

Un autre point à souligner, c'est le fait suivant que met en relief le trait accentué de la partie gauche du tableau. Ce trait localise la période d'apprentissage à partir de laquelle les gains que chaque période d'apprentissage représente changent d'ampleur; jusque-là une période d'apprentissage augmentait la classe ou la cote attribuée à l'apprenti d'un seul point; à partir de ce moment, elle modifiera la classification de l'apprenti de deux points. On remarquera à ce sujet que toutes les périodes qui précèdent immédiatement celle au cours de laquelle l'apprenti devient homme de métier reçoivent une rétribution égale à deux points dans l'échelle, sauf si le nombre total de périodes requises dépasse 4, auquel cas les premières périodes antérieurs à ces 4 périodes terminales, ne sont rétribuées que par un seul point.

Enfin, il faut aussi noter que les apprentis ne commencent jamais tout à fait au bas de l'échelle: la classe minima qui leur est attribuée est toujours égale ou supérieure à 3.

3. — L'ADMISSION A L'APPRENTISSAGE

Les employés qui possèdent les qualifications et les aptitudes nécessaires sont éligibles pour suivre des cours de formation dans les différents métiers. La préparation généralement requise est l'équivalent d'une 11ème année pour l'admission à l'apprentissage dans les métiers, ou d'une 9ème année dans les fonctions spécialisées.

Au moment de l'admission, des examens détermineront la classification du candidat en fonction de ses aptitudes, des connaissances et de l'expérience qu'il a acquises et qui réduiront d'autant la durée de l'apprentissage. A ce sujet, la convention collective s'exprime dans les termes suivants:

"Les employés dont la formation s'effectue par des cours d'apprentissage dans un métier donné commenceront leur formation au début de la première période de 1040 heures et seront payés le taux horaire de base pour la classification spécifiée pour cette période, à moins qu'ils ne soient assignés à une période de 1040 heures plus élevée, auquel car, ils seront payés le taux horaire de base approprié à la période à laquelle ils ont été assignés et progresseront ensuite conformément au programme de formation dans le cadre de l'apprentissage."

4. — PROGRESSION VERS LE STATUT D'EMPLOYÉ QUALIFIÉ

La promotion d'un apprenti d'une classe à l'autre au cours de son apprentissage dépend des succès qu'il remporte et que l'on vérifie, à la fin de chacune des périodes de 1040 heures au moyen d'un examen à la fois pratique et théorique. Trois échecs consécutifs entraînent l'exclusion du programme d'apprentissage.

a. — La formation pratique

La formation pratique est une responsabilité du personnel de cadres (contremaître, contremaîtres généraux, chefs de section, etc.). Avec son concours, le service de formation professionnelle établit pour chacune des périodes d'apprentissage une liste d'opérations que l'apprenti est appelé à exécuter. L'apprenti effectue ces opérations sous la surveillance du contremaître et avec l'aide d'hommes

de métier qualifiés. Un moniteur vérifie régulièrement la feuille de route (progress sheet) de chaque apprenti. L'examen pratique au terme d'une période se base sur les travaux qu'on lui a assignés et qu'il a eu l'occasion d'exécuter.

S'inspirant des principes de la formation sur le tas (job instruction training), le personnel de cadres a complété plus de 500 **fiches de travail** (job breakdown sheets) où l'on décrit comment chaque opération doit être effectuée et où l'on indique en même temps les points clefs de chaque opération. Ces fiches facilitent la tâche des contremaitres dans le domaine de la formation pratique de leurs apprentis. Elles conduisent à la stantardisation des méthodes de travail au sein de l'entreprise.

b. — La formation théorique

En marge des 1040 heures d'apprentissage qui définissent la période de formation, l'apprenti doit suivre des cours théoriques à raison de quatre heures par semaine, soit environ 86 heures par période. Le programme de ces cours théoriques porte sur les connaissances techniques qui découlent des descriptions des tâches soumises préalablement à l'approbation des représentants syndicaux.

Les matières comprises dans les programmes d'enseignement théorique sont, de par leur nature, très spécialisées et constituent un dépassement ou plutôt un prolongement des matières enseignées dans les instituts de technologie. Dans les cadres d'une entreprise on est porté à concevoir la formation d'un diplômé de l'enseignement professionnel comme un point de départ et non comme un point d'arrivée. "Ce n'est qu'après quelques années de formation théorique complémentaire et d'expérience pratique dispensées et acquises dans l'industrie que le jeune homme pourra valablement se considérer comme un homme de métier ou un technicien". (1)

C. — Enseignements divers

Le Service de formation professionnelle étend ses activités à plusieurs secteurs autres que celui de l'apprentissage. Ces activités visent à compléter la formation du personnel des cadres et du personnel qualifié.

Une simple énumération de ces cours spéciaux montre bien les objectifs qu'on se propose d'atteindre: cours de formation en relations humaines du personnel de maîtrise; cours par correspon-

(1) Mémoire de la compagnie Iron Ore of Canada.

dance sur des matières techniques; cours de formation de base (mathématique, mécanique, physique, etc.) pour les employés qui, pour diverses raisons, ne peuvent poser leur candidature à certaines portes lorsque des vacances se produisent à l'intérieur de l'entreprise.

II. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ DANS LES CENTRES D'APPRENTISSAGE

Il existe, dans les cadres du Ministère du Travail, un réseau d'écoles professionnelles: ce sont les centres d'apprentissage, institutions régies par des commissions d'apprentissage qui se sont incorporées en vertu de la Loi de l'Aide à l'Apprentissage (9 Geo. VI, ch. 41). L'enseignement qui y est dispensé, est également conditionné par le régime des conventions collectives, mais il s'agit, dans le cas des centres d'apprentissage, de conventions à extension juridique. Dans ce chapitre, nous analyserons la structure administrative et pédagogique de ces institutions, le rôle du Ministère du Travail dans leur fonctionnement. Nous compléterons notre analyse à l'aide des données qui nous ont été fournies par le Ministère du Travail sur le réseau scolaire tel qu'il est organisé et qu'il fonctionne présentement.

A. — La structure administrative

1. — LA LÉGISLATION

La Loi de l'Aide à l'Apprentissage gouvernant les centres d'apprentissage a été promulguée en 1945, à la suite d'une requête présentée au Ministre du Travail alors en fonction, par des représentants de diverses associations patronales et ouvrières de la province. Ces associations, inspirées par le fait que les travailleurs qualifiés étaient en nombre très insuffisant au lendemain de la guerre, avaient conçu l'idée d'accélérer la formation de jeunes apprentis, afin de répondre à la demande d'une main-d'oeuvre qualifiée dans les principaux corps de métier. Leur requête coïncidait avec la mise au point, par le gouvernement fédéral, d'un programme de formation professionnelle destiné aux militaires licenciés des forces armées. C'est pourquoi les activités des centres d'apprentissage ont surtout consisté au début, à dispenser des cours accélérés à un grand nombre de vétérans qui se sont prévalus des avantages de la législation fédérale.

La nouvelle législation provinciale avait le mérite de tenir compte de la législation ouvrière alors en vigueur et des organismes professionnels qui en découlent. Par la Loi de l'Aide à l'Apprentissage, les associations d'employeurs et les syndicats ouvriers sont juridiquement habilités pour organiser et dispenser des cours de formation professionnelle, à la condition, toutefois, qu'elles agissent par l'intermédiaire de commissions d'apprentissage dûment incorporées.

2. — CONDITIONS PRÉALABLES A L'INCORPORATION D'UNE COMMISSION D'APPRENTISSAGE

Pour que les associations patronales et ouvrières puissent fonder une **commission d'apprentissage**, une condition essentielle doit être remplie: le territoire économique où la commission exercera ses activités, doit au préalable être reconnu par le lieutenant-gouverneur en conseil "comme **centre** d'apprentissage d'un métier, d'une profession, d'un emploi ou d'une occupation, soit généralement, soit pour une ou plusieurs industries". La reconnaissance d'un centre d'apprentissage "doit être demandée par une association d'employeurs et une association de salariés ou par un comité paritaire constitué suivant la Loi de la convention collective." (S.R. 1941, ch. 163)

Notons qu'ici l'expression "centre d'apprentissage" désigne un territoire et non pas une institution scolaire.

3. — COMPOSITION D'UNE COMMISSION D'APPRENTISSAGE

Légalement, toute personne ou toute association, constituée ou non en corporation, tout syndicat professionnel et tout comité paritaire constitué suivant la Loi de la convention collective, peuvent être membres d'une commission d'apprentissage (art. 10). En fait, dans tous les cas, ce sont les associations patronales et les syndicats ouvriers ainsi que les comités paritaires qui sont membres des commissions existantes. La représentation patronale et ouvrière se fait par voie de délégation et sur une base paritaire.

De plus, le Ministre du Travail, le Ministre de la Jeunesse et le Ministre de la Santé sont membres de droit de toute commission d'apprentissage.

Il ressort de la composition des commissions d'apprentissage que ces institutions constituent des organismes mixtes dans lesquels trois groupes, les employeurs, les associations syndicales et l'Etat, sont représentés, l'Etat ayant une représentation minoritaire.

4. — RÔLE ET POUVOIRS D'UNE COMMISSION D'APPRENTISSAGE

Une commission d'apprentissage est constituée en corporation "pour aider à l'apprentissage , à l'adaptation et à la réadaptation dans un centre d'apprentissage" (art. 5) c'est-à-dire dans le territoire compris sous sa juridiction.

Pour aider à la formation d'apprentis, une commission d'apprentissage peut, en vertu de l'article 13 de la Loi:

> a) conclure des ententes avec le département de l'Instruction publique et avec toute institution visée par la Loi de l'Enseignement spécialisé (S.R. 1941, ch. 63) ou par la Loi des Ecoles professionnelles (S.R. 1941, ch. 64);
>
> b) conclure avec des personnes, associations, corporations, syndicats professionnels, comités paritaires, employeurs et associations d'employeurs, des ententes pour le placement en apprentissage d'accidentés du travail, de blessés de guerre et d'infirmes.

Outre ces pouvoirs généraux, "une commission d'apprentissage peut détermnier les conditions d'apprentissage qui doivent s'appliquer aux établissements qu'elle dirige, en prescrire la durée, déterminer le programme d'études théoriques et pratiques, les matières d'examens et les certificats à accorder" (art. 15).

En somme, une commission d'apprentissage peut recourir à des moyens très variés pour remplir la fonction que lui confère la Loi, y compris celui de posséder et d'administrer ses propres locaux et de dispenser des cours de formation professionnelle, selon les modalités qu'il lui plait de choisir. La commission d'apprentissage est, en outre, un organisme administrativement autonome, ayant tous les pouvoirs d'une corporation civile ordinaire, suffisamment habilitée pour dispenser elle-même des cours de formation professionnelle ou pour conclure avec d'autres institutions existantes des ententes pour la formation d'apprentis.

5. — RESSOURCES FINANCIÈRES D'UNE COMMISSION D'APPRENTISSAGE

Les budgets annuels des commissions d'apprentissage ont toujours été équilibrés grâce à des subventions qui leur sont versées par les comités paritaires et le Ministère du Travail, mais principalement par les comités paritaires.

Toutefois, la Loi de l'Aide à l'apprentissage prévoit d'autres sources de revenus possibles: les corporations municipales et sco-

laires, les associations d'employeurs, les syndicats ouvriers peuvent aussi accorder des subventions aux commissions d'apprentissage. Il en est de même de la Commission des accidents du travail et de la Commission du salaire minimum.

3. — La structure pédagogique

Nous venons de constater qu'une commission d'apprentissage est administrativement autonome. Elle est cependant soumise à un certain contrôle pédagogique. En effet, l'article 15 de la Loi de l'Aide à l'Apprentissage oblige les commissions d'apprentissage à faire approuver leurs programmes d'études théoriques et pratiques par le Conseil de l'Instruction publique. Et l'article 17 stipule que "toute commission d'apprentissage doit prévoir un programme de formation morale des apprentis, qui doit être préparé et appliqué par le Conseil de l'Instruction publique".

Ces articles semblent toutefois rester lettres mortes car les recherches que nous avons faites ne nous ont pas permis de constater que le Conseil de l'Instruction publique ait jamais exercé un contrôle réel sur les programmes d'études des commissions d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, les dispositions générales que nous venons de décrire affectent la structure pédagogique des centres d'apprentissage et sont à la base de leur organisation scolaire au plan local et au plan provincial.

1. — AU PLAN LOCAL

Dans chaque métier, il existe un comité consultatif dont la composition et la fonction sont déterminées par la constitution et les règlements de chacune des commissions d'apprentissage. Ces comités, responsables à la commission, procèdent à l'analyse du métier, élaborent les programmes de cours, en surveillent l'application et soumettent leurs recommandations à la Commission d'apprentissage. Ce sont ces comités qui ont la responsabilité de voir au contrôle immédiat des cours et à la qualité du matériel didactique, choisir les professeurs et de surveiller le progrès des apprentis. Leurs recommandations portent aussi sur des questions comme la règlementation de l'apprentissage, qu'ils soumettront aux associations professionnelles co-contractantes à une convention collective.

2. — AU PLAN PROVINCIAL

Cette activité locale pose des problèmes dont la solution n'est possible qu'au plan plus général de toute la province. La nécessité

pour les commissions de travailler sur ce plan a donné naissance à deux genres d'organismes: le Conseil provincial d'Apprentissage et le Conseil pédagogique des Centres d'Apprentissage.

Le **Conseil provincial d'Apprentissage** a pour rôle principal et essentiel de provoquer des rencontres et des échanges de vues entre les représentants des différentes commissions d'apprentissage sur les problèmes généraux d'intérêt commun: normes de l'apprentissage, politiques à adopter dans toutes les régions pour améliorer la formation des apprentis, financement de l'apprentissage.

Le **Conseil pédagogique**, composé des directeurs des centres d'apprentissage, est présidé par le directeur du Service de l'Aide à l'Apprentissage du Ministère du Travail. Son rôle porte sur les matières suivantes:

a) organiser des cours de perfectionnement pour les professeurs avec l'aide des écoles normales;

b) aménager le contenu des programmes de cours à la lumière des analyses de tâches préparées par les comités de métier;

c) étudier la nature et la qualité du matériel didactique dont les centres ont besoin;

d) étudier et recommander les mesures appropriées pour assurer la coordination pédagogique entre les divers centres d'apprentissage.

C. — Le rôle du Ministère du Travail

La législation concernant les commissions et les centres d'apprentissage ne vise pas à règlementer directement l'apprentissage, ni à régir la formation professionnelle dispensée par les centres. Elle a pour objet de leur venir en aide dans l'accomplissement de leur tâche d'abord en les faisant bénéficier de l'effort des **divers groupes** qui se trouvent représentés au sein des assemblées des diverses commissions. Elle leur vient aussi en aide par les **subventions** qui leur permettront de combler le déficit de leur budget. Enfin, elle met à leur disposition des **conseillers** rattachés au Service de l'Aide à l'apprentissage du Ministère du Travail. Ce service, en plus d'assurer l'administration de la loi et d'agir à cet égard au nom du Ministre du Travail, remplit par ses conseillers une fonction de surveillance, de collaboration et de coordination pédagogiques auprès des centres et de leur personnel enseignant. C'est par son entremise, par exemple, qu'on procède, pour chacun des métiers de la construction, à des analyses de tâches qui servent par la suite à la préparation des programmes de cours pour les diverses régions

de la province et à la mise au point de procédés audio-visuels adaptés aux besoins de l'enseignement.

L'action du Ministère du Travail sur le plan pédagogique comporte deux aspects majeurs: l'**inspection** des centres d'apprentissage qui sera à l'origine des recommandations et des suggestions transmises aux commissions d'apprentissage; la **direction** du Conseil pédagogique qui agit sous l'autorité du Ministère du Travail.

Le rôle du Service de l'Aide à l'apprentissage s'exerce aussi sur le plan de la formation morale, par l'entremise de son conseiller moral. Celui-ci, en effet, a reçu la tâche de définir le programme de formation morale des apprentis et d'en surveiller l'application. Il est secondé à cet égard par les aumôniers de chacun des centres, eux-mêmes désignés par l'Ordinaire de chacun des diocèses concernés. Le Service met à la disposition de ces aumôniers un matériel didactique préparé par son conseiller moral sur des sujets variés correspondant au programme tracé.

D. — Le réseau scolaire

1. — LES CENTRES D'APPRENTISSAGE RECONNUS ET LES COMMISSIONS INCORPORÉES DEPUIS LE 24 MAI 1945

Depuis 1945, 19 **centres d'apprentissage** ont été reconnus en vertu de la Loi de l'Aide à l'apprentissage. Dans trois de ces centres, on s'est arrêté là et on n'a pas procédé à l'incorporation des **commissions** d'apprentissage elles-mêmes. En outre, parmi les commissions d'apprentissage qui ont été créées, deux sont maintenant inopérantes, leurs activités ayant été intégrées à celles d'autres commissions.

Par conséquent, on peut dire que la Loi de l'Aide à l'apprentissage a donné lieu, dans 14 cas seulement, à la mise en marche durable des organismes qu'elle prévoit. Fait intéressant à noter, 12 de ces 14 commissions ont été mises en place dans les deux années qui ont suivi l'adoption de la loi. Les deux autres ont été créées, la première en 1950, la seconde en 1962.

Par ailleurs, si l'on tient compte du genre de métiers ou d'industries pour lesquels on a reconnu des centres et créé des commissions, on constate que la construction à elle seule rend compte de 8 cas sur 14. Deux commissions s'occupent des métiers de l'automobile, deux autres des métiers de barbiers-coiffeurs ou de la coiffure pour dames. On trouve enfin une commission dans le domaine de la chaussure et une autre dans le domaine de l'imprimerie.

Montréal est un centre reconnu et possède des commissions d'apprentissage pour 6 secteurs industriels ou de métiers, Québec pour deux autres. Quant au reste, il se distribue dans les régions suivantes: Chicoutimi, Hull, Sherbrooke, Joliette, St-Hyacinthe, Terrebonne.

2. — LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

L'objectif général que poursuivent les commissions d'apprentissage est à la fois de former des apprentis dans les métiers sur lesquels elles ont juridiction, et de voir au perfectionnement des hommes de métier déjà engagés dans l'industrie.

L'initiation des candidats au métier de leur choix se répartit sur une période de six à dix mois et s'effectue sous forme d'un entraînement pratique dans les ateliers d'un centre d'apprentissage. A la fin de cette période d'initiation, l'apprenti complètera sa formation en milieu de travail.

Durant ce stage, il reviendra au centre pour y suivre des cours théoriques dans sa spécialité. Pour certains métiers, la règlementation de l'apprentissage rend obligatoires de tels cours théoriques qui sont d'ailleurs généralement dispensés le soir.

Depuis leur fondation, en 1945, les commissions d'apprentissage ont dispensé des cours réguliers à 7,918 étudiants et des cours du soir à 46,458 étudiants.

Les programmes des centres d'apprentissage ne comportent aucun cours dans les disciplines de culture générale, à l'exception des mathématiques et de la morale. Le niveau de ces études est adapté aux divers groupes d'élèves dont la formation antérieure est très variée, comme on le verra plus loin: en mathématiques, il est habituellement du niveau d'une septième année; en morale, on tient compte plutôt de l'âge des apprentis que de leur scolarité.

Les cours dispensés dans les centres d'apprentissage se donnent dans les spécialités et aux endroits indiqués dans le tableau 28. Dans ce tableau, la lettre "R" représente les cours réguliers et la lettre "P" les cours de perfectionnement.

On notera dans ce tableau 28 que trois commissions d'apprentissage (celles de Joliette, de St-Jérôme et de St-Hyacinthe) se contentent d'offrir à leurs étudiants des cours de perfectionnement. Partout ailleurs, on donne à la fois des cours réguliers et des cours de perfectionnement, sauf dans quelques spécialités.

Comment se répartissent les inscriptions en fonction des principaux secteurs industriels où l'on trouve des commissions d'apprentissage? C'est ce que nous indique le tableau 29.

Tableau 28

Les cours dispensés dans les centres d'aprentissage

	Chicoutimi	Hull	Joliette	Montréal	Maniwaki (1)	Sherbrooke	St-Jérôme	Ste-Anne de Bellevue (2)	Québec	Alma (3)	St-Hyacinthe
Briquetage	RP	RP	P	RP	RP	RP	P	RP	RP	RP	P
Charpente et Menuiserie	RP	RP	P	RP	RP	RP	P	RP	RP	RP	P
Electricité			P	RP		RP	P	RP			
Métal en feuille	RP		P	RP		RP		RP	RP		
Peinture et décoration	RP	RP	P	RP		RP	P	RP	RP	RP	P
Plâtrage	RP	RP		EP		RP			RP		
Plomberie-chauffage			P	RP		RP	P	RP	P		
Soudure				RP		P					
Tuile				R					R		
Réfrigération				RP							
Chaussure				RP					RP		
Imprimerie				RP							
Automobile				P					P		
Coiffure				P							

(1) Succursale de la Commission d'Apprentissage de Hull.

(2) Succursale de la Commission d'Apprentissage de Montréal.

(3) Succursale de la Commission d'Apprentissage de Chicoutimi.

Tableau 29

Répartition des inscriptions en fonction des principaux secteurs industriels (1960-61)

	Cours réguliers	Cours du soir
Automobile		387
Coiffure		568
Construction	1,538	4,399
Chaussure	97	275
Imprimerie	398	169
TOTAL:	2,033	5,728

3. — LA CLIENTELE DES CENTRES D'APPRENTISSAGE

Les élèves admis dans les centres d'apprentissage sont habituellement des jeunes qui ont abandonné l'école depuis déjà quelques années. Ils ont donc l'expérience du travail et ils sont éligibles aux prestations de l'assurance-chômage. Compte tenu de ce fait, on peut dire que les cours d'apprentissage sont, en quelque sorte, des cours accélérés de réadaptation. C'est ce qui explique que le Ministère de la Jeunesse fasse aussi largement appel aux centres d'apprentissage pour les cours de formation professionnelle aux jeunes sans emploi.

Les apprentis inscrits dans un centre d'apprentissage n'ont à payer aucun frais de scolarité. Non seulement les commissions d'apprentissage absorbent-elles les frais encourus pour leur formation; elles vont même jusqu'à défrayer les frais de scolarité des apprentis qui s'inscrivent dans d'autres institutions: écoles de métiers du Ministère de la Jeunesse, écoles professionnelles privées.

Excepté pour les apprentis inscrits aux cours dispensés dans les métiers de l'imprimerie et de la coiffure, où l'on exige une 9ème année, l'admission aux cours ne comporte aucun prérequis académique. Le candidat doit cependant avoir 16 ans révolus au moment de l'inscription.

Nous présentons dans le tableau 30 la répartition de l'âge et de la scolarité des étudiants qui fréquentent les centres d'apprentissage aux cours réguliers des métiers de la construction. Il n'a pas été possible de recueillir des statistiques suffisantes dans les autres secteurs industriels.

Tableau 30

L'âge et la scolarité des étudiants

Age	Nombre	Scolarité	Nombre
Moins de 16 ans	13	6e ou moins	270
16	406	7ème	356
17	281	8ème	239
18	279	9ème	270
19	107	10ème	59
20 et plus	151	11e ou plus	43
Total:	1,237		1,237
Age moyen: 17.4		Degré moyen: 7.7	

4. — LES EXAMENS ET LA SANCTION DES ÉTUDES

A la fin du cours d'apprentissage, l'apprenti reçoit des crédits

qui servent à diminuer la période d'apprentissage qui varie, selon les métiers, de 1 à 4 ans. Ces crédits sont inscrits dans le carnet d'apprentissage émis par les comités paritaires conformément à la Loi de la convention collective.

Pour calculer les crédits accordés, on procède de la façon suivante: un crédit "de base" variant de 6 à 12 mois, est d'abord accordé pour la durée du cours. Un crédit additionnel, qui peut atteindre jusqu'à 12 mois, sanctionne ensuite la qualité des progrès accomplis par l'apprenti durant cette période d'entraînement au centre d'apprentissage. Attribué à partir d'un examen, théorique et partique, où l'on évalue la "compétence" de l'apprenti, ce crédit additionnel ne lui est effectivement compté qu'à la fin de la période d'apprentissage.

Seuls les comités paritaires sont habilités pour classifier les apprentis assujettis au décret qu'ils administrent. C'est pourquoi les examens sont présidés par un bureau d'examinateurs constitué dans chacun des métiers et reconnu par le Comité paritaire du district. Dans les métiers où des lois spéciales plutôt que des décrets régissent l'apprentissage, comme c'est le cas pour les mécaniciens en tuyauterie et les électriciens, ce sont des examinateurs du Ministère du Travail qui président aux examens.

Les apprentis déjà engagés dans l'industrie qui suivent les cours de perfectionnement dans un centre d'apprentissage peuvent aussi, dans plusieurs métiers, recevoir des crédits qui serviront à diminuer d'autant leur période d'apprentissage en milieu de travail. La valeur des crédits ainsi accordés ne dépasse jamais une année pour trois années de cours de perfectionnement.

5. — LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Pour devenir professeur dans un centre d'apprentissage, il faut:

a. - être détenteur d'une carte de compétence dans la spécialité enseignée;

b. - être membre en règle d'une association ouvrière ou patronale;

c. - avoir acquis une expérience industrielle satisfaisante; en fait, les professeurs recrutés sont habituellement de la catégorie des contremaîtres qui ont en moyenne de 8 à 10 ans d'expérience industrielle y compris la période d'apprentissage.

Outre ces qualifications d'ordre technique, on s'efforce à compléter la préparation immédiate des professeurs par des cours de pédagogie organisés sous la direction des écoles normales. Cette

activité est relativement nouvelle puisqu'elle ne remonte pas au-delà de 1959. Un grand nombre de professeurs sont actuellement inscrits à ces cours. Ceux-ci conduisent au certificat ou au brevet d'enseignement spécialisé du Département de l'Instruction publique. Leur contenu est à peu près semblable à celui des cours organisés pour les professeurs des écoles du Ministère de la Jeunesse.

III. — CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Le trait commun qui caractérise l'enseignement organisé en marge des deux types de conventions collectives dont nous avons parlé, c'est la volonté de l'industrie de former la main-d'oeuvre en fonction des besoins immédiats des entreprises concernées avec le concours des employeurs et des syndicats ouvriers. Le monde du travail organisé assume de cette façon la responsabilité d'adapter les travailleurs aux tâches spécialisées qu'ils doivent remplir et pour lesquelles le réseau des institutions "ordinaires" de formation professionnelle ne les ont pas toujours adéquatement préparés.

L'étude de la règlementation établie en vertu des conventions collectives présentement en vigueur montre cependant que peu d'entreprises ou de groupements ouvriers liés à une entreprise particulière, se prévalent ainsi des prérogatives que leur confèrent à cet égard les lois actuelles. Même si le Comité n'a pu vérifier l'ampleur de l'apprentissage systématiquement organisé dans les cadres de conventions particulières, il est permis de croire que les entreprises sont assez peu nombreuses où les employeurs et les employés organisés en syndicats s'efforcent à aménager un système cohérent de formation sur place des travailleurs, selon une méthode analogue à celle que nous avons pu observer à la compagnie Iron Ore. Il semble bien que ce soit sous le régime des conventions à extension juridique que l'apprentissage s'organise sur une base de formation systématique des candidats à un métier.

Or, c'est un fait qu'il y a autant de travailleurs effectivement assujettis à l'un et à l'autre des deux types de conventions collectives permises par la loi actuelle.

Faut-il conclure du peu d'empressement des employeurs et des employés dans les grandes ou les petites entreprises particulières à contribuer à la formation des travailleurs, que les cadres des entreprises elles-mêmes ne constituent pas l'endroit normal pour la formation professionnelle de la grande masse des ouvriers? Nous aurons l'occasion par la suite de formuler en des termes assez nouveaux les objectifs que le système scolaire lui-même doit poursuivre dans ce domaine. Nous insisterons en particulier sur l'obli-

gation qui lui incombe de fournir à tous les jeunes, avant leur départ de l'école, un minimum de préparation immédiate au travail. Cette part de responsabilités que doit assumer le système scolaire et qu'il est loin d'avoir intégralement remplie jusqu'à maintenant, il n'est évidemment pas question de la remettre au monde du travail. Cependant, même dans l'hypothèse où le système scolaire remplirait intégralement son rôle, il demeurera sans doute toujours essentiel qu'entre les institutions de formation et le niveau de compétence auquel les travailleurs doivent parvenir, un certain vide soit comblé par le jeu d'un système de formation sur place que seules les entreprises sont en mesure de mener à bon terme, surtout si l'on songe à ces aspects de la formation qui consistent dans l'adaptation précise et efficace à des tâches particulières.

Par ailleurs, lorsque des employeurs et des syndicats ouvriers réglementent l'apprentissage dans un secteur particulier, ils jouissent d'une complète autonomie et n'ont pas à tenir compte des conditions d'apprentissage existant dans d'autres régions. La réglementation de l'apprentissage qui résulte de cette forme de négociations collectives par laquelle on règle différemment, d'un endroit à l'autre, des prolèmes de même nature, ne favorise sûrement pas la mobilité professionnelle qui est devenue une nécessité de l'économie moderne et qui postule l'uniformité des conditions de l'apprentissage dans toutes les régions de la province. Un seul métier fait exception à cet égard, celui des barbiers-coiffeurs où l'on est parvenu à règlementer de façon presque uniforme l'apprentissage dans l'ensemble de la province, malgré le nombre considérable des conventions collectives locales.

Les commissions d'apprentissage se heurtent aussi à des difficultés considérables lorsqu'elles veulent coordonner les programmes d'études d'un centre d'apprentissage à l'autre. Une telle coordination est encore très loin d'être réalisée, malgré l'effort accompli dans ce sens par l'entremise du Conseil provincial d'apprentissage, qui n'est du reste qu'un organisme consultatif.

La législation ne donne pas suffisamment d'autorité au Ministère du Travail pour qu'il puisse élaborer une réglementation définissant des normes générales obligatoires susceptibles de constituer le fond commun des différentes conventions collectives en matière d'apprentissage. De telles normes devraient viser non seulement à s'appliquer aux conventions collectives à extension juridique, mais aussi aux conventions collectives particulières en vertu desquelles l'apprentissage peut être aménagé dans le cadre d'une entreprise déterminée.

Il serait normal, par exemple, que dans les métiers exigeant un apprentissage de longue durée ou un enseignement complémentaire sous forme de cours de perfectionnement, la compétence des travailleurs soit déterminée selon des normes communes à un même métier, et sanctionnée par un certificat de compétence identique dans toutes les régions de la province. Dans l'état actuel des choses, le certificat de compétence diffère d'une région à l'autre à tel point qu'un certificat émis par le Comité paritaire d'une région donnée n'est même pas reconnu par le Comité paritaire de la région voisine.

Il serait normal également que la qualification d'un ouvrier spécialisé soit sanctionnée officiellement par un certificat de compétence valable partout, quel que soit le contexte dans lequel il a acquis cette compétence, que ce soit dans le cadre d'une convention collective à extension juridique ou dans le cadre d'une convention collective particulière. A cet égard, la législation régissant l'apprentissage est manifestement insuffisante. Elle ne protège pas suffisamment celui qui s'est donné la peine d'acquérir une compétence professionnelle.

Un problème analogue se pose dans le cas des diplômes et des certificats décernés par les institutions de formation professionnelle elles-mêmes. Ce serait évidemment un progrès considérable que l'apprentissage organisé dans le contexte du monde du travail lui-même, que celui-ci soit régi par des conventions collectives particulières ou des conventions collectives à extension juridique, retrouve une certaine unité.

Mais l'absence d'unité actuelle à l'intérieur du monde du travail en matière de réglementation de l'apprentissage n'est certes pas un problème plus grave que celui auquel il faudra faire face si, une fois réalisée la coordination du système de formation par l'apprentissage sur place, celui-ci devenait lui-même une sorte de concurrent ou de rival pour le système de formation professionnelle dans les cadres scolaires proprement dits.

A l'heure actuelle, la coordination est loin d'être réalisée entre le monde scolaire et le monde du travail à ce point de vue. Le jour où le monde du travail sera parvenu à s'unifier sous ce rapport, la question fondamentale à se poser deviendra celle de l'intégration et de la complémentarité des deux stades normaux d'une formation professionnelle complète, le stade scolaire et le stade qui correspond aux premières années de l'entrée au travail.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question lorsque nous analyserons les programmes d'études, les examens et les diplômes qui doivent couronner la formation professionnelle scolaire.

Chapitre 3

Le secteur privé

Trois groupes d'institutions retiendront notre attention dans ce troisième chapitre:

I. — Les écoles professionnelles privées;
II. — Les collèges commerciaux;
III. — Les universités.

I. — LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES PRIVÉES

A. — La législation

Lors de la dernière guerre, les écoles professionnelles privées se sont multipliées considérablement pour répondre à la demande croissante de main-d'oeuvre créée par les industries de guerre. Afin de réprimer les abus et d'assurer la protection des élèves qui s'inscrivaient à ces écoles, une première loi sur les écoles professionnelles privées fut adoptée en 1941. A la suite de l'essor de l'après-guerre le nombre des écoles professionnelles privées continuera à croître. En 1959, le gouvernement provincial dut adopter une loi plus sévère (7-8 Eliz. II, ch. 9).

1. — DÉFINITION DE L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE PRIVÉE

Toutes les écoles professionnelles privées ne tombent pas sous l'empire de cette loi. En effet celle-ci définit comme suit les écoles qu'elle régit:

"tout endroit où l'on enseigne, **moyennant rémunération**, par des leçons ou des démonstrations, par la pratique, la correspondance ou quelque autre manière, les arts, les métiers ou les professions spécifiées dans les règlements adoptés en vertu de l'article 11..."

Cet article 11 précise que le Lieutenant-gouverneur en conseil peut déterminer par règlements "à quels arts, métiers, professions ou cours la loi s'applique". Soixante-dix cours ont été ainsi détermi-

nés et tombent sous l'empire de la loi. Les enseignements mentionnés sont d'une très grande diversité. Ils vont de cours destinés à former des scaphandriers et des hommes grenouille jusqu'à des cours sur l'énergie nucléaire sans oublier les cours de danse et ceux de charme féminin.

La loi exclut cependant les institutions régies par les gouvernements, les corporations scolaires ou municipales, les universités, les organisations religieuses reconnues par l'autorité ecclésiastique compétente, les corporations constituées en vertu de la Loi de l'aide à l'apprentissage, de la Loi des "clubs de récréation" ou de la troisième partie de la Loi des Compagnies de Québec. Enfin les organisations de bienfaisance peuvent, par règlement, être dispensées de l'application de cette loi.

Il convient toutefois de souligner d'une façon particulière que les enseignements donnés par les collèges commerciaux privés ne sont pas inclus parmi les 70 cours ou spécialités énumérées dans les règlements et que, par conséquent, ces collèges ne sont pas régis par la Loi des Ecoles professionnelles privées. Il sera question de ces collèges dans la deuxième partie de ce chapitre.

2. — LES BUTS GENERAUX DE LA LOI

Les fins poursuivies par la Législature et la nature du contrôle qu'elle voulait exercer sur les écoles professionnelles privées sont exposées dans ce même article 11 qui donne au Lieutenant-gouverneur en conseil le pouvoir de faire des règlements pour:

> "(b) exiger de la personne qui tient une école un cautionnement pour garantir l'observance de ses obligations envers les élèves et en déterminer le montant et la nature, ainsi que la procédure à suivre pour en disposer, s'il y a lieu;
>
> (c) règlementer la vente et l'offre de vente des cours d'une école professionnelle privée et la publicité s'y rapportant;
>
> (d) prescrire les termes et conditions suivant lesquels les fournitures de classe, les outils et l'équipement nécessaire à la pratique du métier sont prêtés, vendus ou loués aux élèves;
>
> (e) déterminer la teneur, les modalités et le temps de la production des rapports annuels que doivent faire les écoles;

(f) fixer les honoraires exigibles pour l'obtention et le renouvellement des permis accordés en vertu de la loi;

(g) établir des normes concernant le nombre d'heures qui doivent être consacrées aux matières enseignées, l'équipement requis, la qualité des cours, les qualifications des professeurs, la formation scolaire exigée des élèves, les frais de scolarité et l'attribution des certificats de compétence ou des diplômes;

(h) prescrire toutes autres mesures conciliables avec les dispositions de la loi pour en assurer l'exécution et le bon fonctionnement."

3. — LES MOYENS DE CONTRÔLE

a. — Permis obligatoire

La loi oblige toute école professionnelle privée à se procurer un permis avant de dispenser l'un ou l'autre des cours professionnels prévus. La requête doit en être adressée au Ministre de la Jeunesse suivant une procédure établie par des règlements approuvés par le Lieutenant-gouverneur en conseil. Le permis n'est valide que pour un an, mais il est renouvelable.

b. — L'inspection

L'atricle 5 de la loi prévoit en outre l'inspection des écoles professionnelles privées par des fonctionnaires attitrés du Ministère de la Jeunesse. Cet article stipule que les responsables d'une école professionnelle privée doivent permettre à ces inspecteurs: "La visite de l'école, la vérification des méthodes d'enseignement et l'examen des manuels, annonces, textes publicitaires, régistres, états financiers et livres de comptes se rapportant à l'école, leur faciliter les recherches en vue de s'assurer de la compétence des professeurs et leur fournir tous les renseignements qu'ils demandent".

c. — Les sanctions

Les dispositions de l'article 14 prévoient de lourdes amendes pour toute violation de la loi et des règlements.

4. — L'APPLICATION DE LA LOI

L'application de la Loi des écoles professionnelles privées est confiée au soin du Ministre de la Jeunesse. Il a créé à cette fin, en 1955, le Service des écoles professionnelles privées. Ce Service comprend un directeur, un assistant directeur, et cinq inspecteurs.

B. — L'enseignement dans les écoles professionnelles privées

Les règlements adoptés par le Lieutenant-gouverneur en conseil en vertu de l'article 11 comprennent d'une part des dispositions purement administratives destinées à régir les relations entre les écoles et le Ministère de la Jeunesse ainsi qu'à empêcher que les élèves ne soient victimes de fraudes. D'autre part ces règlements comprennent des dispositions de nature académique. C'est cette dernière catégorie de règlements qui retiendra surtout notre attention. Nous étudierons ceux qui affectent les conditions d'admission, les examens, les diplômes ou certificats, le fonctionnement de l'école et les spécialités qui y sont enseignées.

1. — CONDITIONS D'ADMISSION

Les écoles professionnelles privées ne peuvent accepter comme élèves que les sujets qui répondent aux conditions suivantes (règ. 16):

a. — avoir dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire;
b. — avoir la formation scolaire suffisante pour suivre le cours;
c. — comprendre la langue dans laquelle le cours est donné;
d. — avoir l'âge déterminé par les exigences de l'apprentissage du métier ou de la profession enseignée.

2. — LA DURÉE DES COURS

Il n'existe pas de règlement déterminant ce que doit être la durée des cours dans aucune des branches enseignées dans les écoles professionnelles privées.

Les cours y ont une durée très variable qui va de quelques semaines à une année ou deux.

Les témoignages reçus par le Comité ne lui ont pas permis de discerner une relation nette entre les exigences intrinsèques des cours offerts et leur durée. Il semble même que, dans beaucoup de cas, la publicité des écoles fasse grand état de la rapidité avec laquelle on prépare les étudiants à des spécialités qui requièrent dans les institutions régulières, plusieurs années d'étude.

3. — EXAMENS, DIPLÔMES ET CERTIFICATS

Les règlements déterminent qu'une école ne peut décerner un diplôme ou un certificat d'études qu'aux élèves qui ont réussi l'examen final (règ. 23).

L'examen est préparé par l'école, mais celle-ci doit conserver les copies corrigées d'examens pendant une période d'au moins un an et les tenir à la disposition du ministre (règ. 24).

Quant au texte de tout genre de diplômes et certificats, il doit être soumis au Ministre de la Jeunesse avant d'être imprimé et utilisé (règ. 25).

4. — LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Parmi les règlements portant sur le fonctionnement de l'école, mentionnons les suivants:

(a) "toute école doit prouver à la satisfaction du ministre que les professeurs et les correcteurs sont compétents et que les cours sont convenables et les prix demandés raisonnables" (règ. 31);

(b) aucun cours ne peut être ajouté ou supprimé, modifié dans son programme, sa durée ou les frais qu'il entraîne pour les élèves, sans l'autorisation du Ministre de la Jeunesse (règ. 32).

C. — Evolution récente du nombre des écoles et des inscriptions

Le 31 décembre 1961, il existait 160 écoles régies par la Loi des écoles professionnelles privées dans la province. Dans le tableau 31, on verra à quel rythme ces écoles ont évolué depuis 1953. La chute très prononcée dans le nombre d'écoles autorisées en 1959 s'explique par la nouvelle loi qui imposait des conditions plus sévères, en particulier celle de fournir un cautionnement pour l'ouverture ou le maintien d'une école professionnelle privée.

Ce tableau ne donne cependant pas une juste idée des fluctuations qui se produisent dans ce genre d'institutions. A chaque année, en effet, il se ferme et s'ouvre un grand nombre d'écoles. C'est ainsi que durant les onze premiers mois de 1961, suivant le témoignage du directeur du Service des écoles professionnelles privées, il s'est ouvert 21 nouvelles écoles et que 12 ont fermé leurs portes. L'année précédente, 16 écoles étaient disparues et 40 nouvelles s'étaient ouvertes. De telles fluctuations semblent coutumières dans ces institutions.

Durant l'année 1960, 23,230 élèves fréquentaient les cours de ces institutions. Le tableau 31 montre que de 1935 à 1960, le nombre des élèves y a plus que doublé, et ce malgré la forte diminution entraînée par la loi de 1959.

Voici la répartition des élèves inscrits durant l'année 1960:

Cours par correspondance	:	6,198 élèves
Cours du jour	:	7,687 "
Cours du soir	:	9,345 "
	Total :	23,230 élèves

De ce nombre, 15,151 élèves étaient des hommes et 8,079 des femmes. 16,438 d'entre eux avaient plus de 21 ans et 6,792 étaient mineurs.

Le Comité n'a pu obtenir de renseignements sur la scolarité des élèves au moment de leur admission dans les diverses écoles professionnelles privées.

Tableau 31

Evolution des écoles et des inscriptions de 1955 à 1960

Année	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
1955	96	10,805
1956	126	14,929
1957	164	19,114
1958	172	21,518
1959	119	17,968
1960	143	23,230

D. — Conclusion

L'analyse de la législation et des règlements qui affectent les écoles professionnelles privées a conduit le Comité à faire certaines constatations d'ordre pédagogique.

Il a tout d'abord noté que la loi donne au Lieutenant-gouverneur en conseil des pouvoirs très étendus pour contrôler ce secteur de l'enseignement professionnel et obliger les institutions en cause à maintenir un niveau d'enseignement convenable. Dans quelle mesure le Lieutenant-gouverneur en conseil s'est-il acquitté efficacement de cette tâche?

Les règlements adoptés le 11 février 1959, ne prescrivent pas de normes sur tous les sujets prévus par l'article 11g de la loi. En vertu de ces règlements le Lieutenant-gouverneur en conseil s'en remet au Ministre de la Jeunesse lui-même pour établir des normes précises de régie pédagogique. Cette situation nous semble singulière qui place le ministre dans la nécessité d'exercer une fonction de règlementation que la loi attribue nommément au Lieutenant-gouver-

neur en conseil. Il est, de ce fait, appelé soit à porter dans chaque cas des jugements arbitraires, soit à se donner à lui-même des normes pour réglementer, conformément à l'article 11g:

1. — certaines conditions d'admission comme la formation exigée des élèves et les frais de scolarité;

2. — la durée et l'horaire des cours;

3. — le niveau et la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles;

4. — la qualité de l'équipement et des manuels didactiques;

5. — la qualification des professeurs;

6. — les examens conduisant au certificat d'études.

Chose assez curieuse, les mêmes règlements qui donnent ainsi toute latitude au ministre en matière pédagogique, comportent, par ailleurs, des précisions très spécifiques en matière administrative.

Dans leur ensemble, les règlements ne constituent, en effet, qu'une longue série de formalités dont le but principal est d'empêcher que les propriétaires d'écoles privées puissent exploiter le public, alors qu'il aurait plutôt fallu établir des normes qui les auraient obligés à améliorer la qualité de leur enseignement.

Il s'ensuit que le public est mieux protégé contre la fraude ou le vol pur et simple, que contre une fraude plus subtile qui consisterait à offrir un enseignement de qualité inférieure ou même quasi inutile tout en respectant les formalités administratives.

II. — LES COLLÈGES COMMERCIAUX

A. — La régie académique

1. — INDÉPENDANCE ABSOLUE

Nous l'avons déjà noté, malgré le fait que les collèges commerciaux soient effectivement, de par la nature générale de leur enseignement, de véritables écoles professionnelles privées, ils ne sont pas régis par la Loi des écoles professionnelles privées que nous venons d'analyser précédemment. En effet, les spécialités qu'ils enseignent: sténographie, dactylographie, etc., ne sont pas énumérées dans la liste des matières qui apparaît aux règlements adoptés en vertu de cette loi.

Ces institutions sont cependant obligées de se conformer à certaines formalités légales décrites aux articles 19 et 231 de la Loi de l'Instruction publique qui s'expriment comme suit:

> "Art. 19. Aucune personne, sauf les ministres du culte et les membres d'une corporation instituée

pour fins d'enseignement ne peut ouvrir ou diriger une école indépendante ou privée sans avoir, au préalable, produit une déclaration à cet effet au surintendant. Ce dernier peut, en tout temps, faire enquête au sujet d'une telle école et faire rapport au Conseil de l'Instruction publique.

Nul ne peut enseigner dans une école indépendante ou privée s'il ne s'est conformé aux dispositions de l'article 231."

"Art. 231. Nul ne peut occuper un emploi dans une école publique s'il ne produit, chaque année:

1° Un certificat de médecin attestant qu'il n'est atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre à l'enseignement;

2° Un certificat d'un médecin phtisiologue attestant qu'un examen pulmonaire clinique et radiogique a démontré que cette personne est exempte d'affections tuberculeuses.

Cet examen doit être fait dans les deux mois suivant l'engagement ou la nomination. Au cas de réengagement, l'examen radiologique n'est requis que si les commissaires l'exigent.

S'il est prouvé, par un certificat médical, qu'une personne occupant un emploi dans une école publique est atteinte d'une affection tuberculeuse, le contrat d'engagement est résilié sans indemnité et cette personne doit immédiatement cesser d'exercer ses fonctions."

Pour autant qu'une personne désireuse d'ouvrir ou de diriger une école indépendante produit la déclaration mentionnée à l'article 19 et se conforme aux dispositions de l'article 231, elle a tout le loisir d'orienter son école comme il lui plaît et ne se trouve soumise à aucune forme de contrôle des programmes, des examens ou des certificats d'études. Advenant que le rapport du Surintendant, dont il est question à l'article 19, lui soit défavorable, il semble bien que le Conseil de l'Instruction publique ne pourrait empêcher ni l'ouverture de l'école ni son maintien, pourvu que la personne en cause ait produit la déclaration exigée. Une formalité aussi simple met en évidence l'indépendance absolue des collèges commerciaux et de toute autre institution analogue, aussi bien sur le plan académique que sur le plan administratif.

2. — UN RÈGLEMENT DU COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Comité catholique a adopté, le 24 février 1960, un règlement permettant à une école indépendante de se faire reconnaître comme une "école secondaire" aux conditions énumérées dans ce

même règlement, entre autres celle "de suivre le programme d'études des écoles secondaires ou un programme reconnu équivalent par le Comité catholique, d'utiliser les manuels approuvés, de présenter leurs élèves aux examens officiels du Département de l'Instruction publique en 9ème, 10ème, 11ème et 12ème années, d'employer un personnel qualifié."

Ce règlement du Comité catholique rend possible le contrôle académique des écoles indépendantes, mais uniquement de celles qui désirent se faire reconnaître par le Comité catholique conformément aux conditions établies.

Nous n'avons pas les renseignements nécessaires pour évaluer le nombre exact des collèges commerciaux qui ont demandé à être reconnus par le Comité catholique. Nous savons cependant qu'un certain nombre l'ont fait. Les représentants de l'Association des collèges commerciaux, d'ailleurs, ont nettement laissé entendre, à l'occasion de la présentation de leur mémoire au Comité d'étude, qu'ils étaient tous disposés à solliciter une telle reconnaissance officielle. Cette reconnaissance ferait bénéficier leurs élèves de l'allocation de $200 prévue par la législation de 1961. A la même occasion, ils ont aussi manifesté leur acceptation de principe d'un contrôle académique adéquat sur l'enseignement qu'ils dispensent. Soulignons à cet égard les efforts considérables accomplis depuis quelques années par l'Association des collèges commerciaux pour élever le standard de ces institutions. Les représentants de l'Association ont toutefois exprimé sans équivoque leur crainte que la reconnaissance de leurs institutions par le Comité catholique ne les force à diminuer la place qu'occupent dans leurs horaires certaines matières à caractère technique, au profit d'autres matières moins directement utilisables sur le marché du travail, ce qui réduirait, à leur avis, la qualité "professionnelle" de l'enseignement qu'ils dispensent.

B. — Les programmes d'études

Les renseignements que nous avons pu obtenir à ce sujet se limitent aux 45 institutions qui sont membres de l'Association des collèges commerciaux. Le rapport du surintendant, par ailleurs, dénombre environ 140 institutions de cette nature dans l'ensemble de la province, du moins si l'on définit l'expression "écoles d'affaires," employée par le Surintendant, dans le sens de collège commercial.

Les institutions membres de l'Association dispensent plusieurs cours différents, dont les conditions d'admission et la durée varient de la façon indiquée dans le tableau ci-après.

Tableau 32

Les cours dispensés dans les collèges commerciaux

Nature du cours	Conditions d'admission	Durée du cours
1. — Cours de secrétaire (élèves de langue anglaise)	Diplôme de High School	10 à 12 mois
2. — Cours bilingue de secrétaire (élèves de langue française)	11ème année	20 à 24 mois
3. — Cours de sténographie (élèves de langue anglaise)	10ème année	10 à 12 mois
4. — Cours bilingues de sténographie (élèves de langue française)	10ème année	20 à 24 mois
5. — Cours de comptabilité (élèves de langue anglaise)	10ème année	10 à 12 mois
6. — Cours bilingue de comptabilité (élèves de langue française)	10ème année	20 à 24 mois
7. — Travail général de bureau (élèves de langue anglaise)	9ème année	8 à 10 mois
8. — Cours bilingue de travail de bureau (élèves de langue française)	9ème année	15 à 18 mois

C. — Les inscriptions dans les collèges commerciaux

Le rapport du Surintendant de l'Instruction publique, sous la rubrique "écoles d'affaires", contient les statistiques suivantes:

127 écoles employant 575 professeurs recevaient, en 1959-60, un total de 15,514 élèves, dont 5,638 garçons et 9,886 filles. Ces élèves se répartissent, en fonction du degré du cours enseigné, comme l'indique le tableau 33.

III. — LES UNIVERSITÉS

Le niveau universitaire de la formation professionnelle n'entre pas, à proprement parler, dans le mandat du Comité d'étude. Celui-ci se limite, en principe, au niveau technique et aux autres niveaux inférieurs.

Tableau 33

Inscriptions dans les "écoles d'affaires" en 1959-60

Degré du cours	Inscriptions
1. — Primaire	355
2. — Secondaire	
8ème-11ème années	4,560
3. — Post-secondaire	
12ème année	945
12ème-15ème années	18
4. — Spécial	2,391
5. — Soir et vacances	7,255
Total : —	15,524

Il demeure cependant que, pour décrire avec précision ces derniers niveaux, il nous faut pouvoir les distinguer non seulement les uns des autres, mais aussi du niveau universitaire proprement dit.

Les discussions qui ont cours à ce sujet dans notre milieu depuis quelques années montrent clairement que c'est au premier stade de la formation universitaire qu'il existe présentement la plus grande confusion.

Il n'a pas été possible au Comité de faire un inventaire exhaustif de tout l'enseignement professionnel de niveau technique actuellement dispensé par les universités. C'est la situation qui existe présentement à cet égard à l'Université de Montréal qui servira de base à notre analyse.

Une situation analogue se retrouve, à des degrés divers, dans les autres universités de la province.

L'Université de Montréal décerne actuellement, outre le baccalauréat ès-arts (avec ses options), treize baccalauréats ès-sciences, sans compter plusieurs diplômes ou certificats sanctionnant des études à caractère nettement professionnel.

Parmi ces baccalauréats ou diplômes, seuls ceux qui sont accessibles après une onzième ou une douzième année et qui n'exigent pas plus de quatre ans d'études après la onzième ou trois ans après la douzième, nous intéressent. Voici donc la liste de ces baccalauréats, diplômes ou certificats avec, en regard de chacun, l'année prérequise et la durée des études.

Tableau 34

Les diplômes professionnels "infra-universitaires" dispensés par l'Université de Montréal

Titre du diplôme	Année prérequise	Durée des études	Scolarité totale
1. — B.Sc. (Nutrition)	11e année 12e année scientifique	3 ans 2 ans	14 14
2. — Baccalauréat en éducation physique et récréative	Brevet B d'école normale	1 an	14
3. — Baccalauréat en musique	11e année	3 ans	14
4. — Baccalauréat en pédagogie	11e année 12e année	4 ans 3 ans	15 15
5. — Baccalauréat en sciences commerciales	11e année	4 ans	15
6. — Diplôme en technologie médicale	12e année	2 ans	14
7. — Diplôme d'occupation thérapie et de physiothérapie	12e année	3 ans	15
8. — Certificat d'interprétation simultanée	Versification	2 ans	13
9. — Diplôme d'anglais	12e année	2 ans	14
10. — Diplôme de géographie	12e année	2 ans	14
11. — Certificat en hygiène publique	Brevet B d'école normale	Variable selon chaque candidat	
12. — Diplôme en éducation physique et récréative	12e année Brevet B d'école normale	1 an 1 an	13 14
13. — Diplôme en éducation sanitaire	Brevet B d'école normale	1 an	14
14. — Certificat d'études supérieures en hygiène	Brevet d'école normale: minimum Brevet C (12e année)	2 ans	14

Ce n'est pas le lieu de discuter ici ce que devraient être les structures de l'enseignement universitaire en matière de formation professionnelle. Il nous semble cependant assez clair qu'on ne sortira jamais des équivoques dont nous prenons aujourd'hui de plus en plus conscience, si nous continuons à opposer des cours d'études semblables à ceux qui apparaissent sur la liste ci-dessus, à ceux que dispensent les instituts de technologie, par exemple. A la fois par l'objectif auquel ils visent et par la durée totale de la scolarité qu'ils requièrent, ces cours sont exactement de même nature, quel que soit le titre qui les décore.

Il appartiendra à la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement plutôt qu'à notre Comité d'étude de définir avec précision les ingrédients qui doivent entrer dans la composition d'un cours professionnel vraiment universitaire.

En attendant les conclusions de la Commission Royale, il nous faudra cependant tenter de déterminer provisoirement à quel niveau de formation générale et à quel niveau de scolarité totale devrait correspondre à notre avis la formation professionnelle universitaire.

C'est ce que nous ferons plus loin lorsque nous discuterons la question des programmes d'études.

Conclusions de la première partie

Cette première partie, qui avait pour but de présenter une vue d'ensemble de la situation de l'enseignement professionnel dans la Province en 1961-62, nous a permis de noter au passage une foule de problèmes. C'est l'analyse plus poussée de ces problèmes qui nous permettra de formuler dans la suite de notre rapport ce que nous espérons devoir être les principes généraux d'une politique de l'enseignement professionnel adaptée au besoin de notre milieu pour la prochaine décennie.

Ce n'est pas le lieu dans cette conclusion, qui veut être aussi brève que possible, de tenter de résumer ce que peuvent être, à notre avis, les plus importants de ces problèmes. Ce qui nous paraît le plus essentiel c'est d'indiquer comment ces problèmes nous semblent devoir être groupés de façon à permettre une étude à la fois articulée et cohérente des aspects majeurs d'une réalité aussi complexe. C'est ce groupement qui servira de base à la division en parties que comprendra le reste de notre rapport. Celui-ci traitera à tour de rôle des thèmes suivants dont chacun fera l'objet d'une partie distincte:

— Les programmes d'études.
— La didactique propre à l'enseignement professionnel;
— L'aménagement des institutions;
— Les cadres administratifs et les procédures.
— Le personnel enseignant;
— Les étudiants;
— La formation professionnelle féminine;
— La formation des adultes et la réadaptation professionnelle;

De façon toutefois à dégager de cette première partie une perspective d'ensemble que nous ne pouvions pas mettre en relief au cours des trois chapitres qu'elle a comportés nous indiquons dans le tableau 35 l'importance relative des trois secteurs que nous avons analysés en fonction des trois branches majeures de l'enseignement professionnel: le commercial, l'agricole et l'industriel.

Nous avons utilisé au mieux les statistiques disponibles. Il nous faut cependant reconnaitre une marge d'erreurs probables dans les chiffres cités, surtout en ce qui concerne les inscriptions du secteur privé. Malgré cette erreur, les chiffres fournis permettent déjà de dégager certaines observations qui ne manquent pas d'intérêt, observations qui demeurent valables dans l'ensemble.

Pour l'ensemble des branches professionnelles considérées, le secteur public est nettement prédominant dans le cas des garçons. Pour les filles, par contre, c'est le secteur privé qui assume la plus large part de leur formation professionnelle.

Ces observations générales doivent être cependant nuancées en fonction de chacune des branches professionnelles que nous avons distinguées. C'est ainsi, par exemple, que pour le commercial, le secteur privé est prédominant non seulement pour les filles mais pour les garçons. Dans le cas de l'agriculture, nos statistiques ne révèlent aucune participation du secteur privé. Il faut souligner toutefois que notre définition du secteur public, dans ce cas, est plutôt contestable: comme nous l'avons noté précédemment ce sont la plupart du temps des institutions privées qui dispensent l'enseignement, mais parce qu'elles sont en principe soumises au contrôle académique du ministre de l'Agriculture nous les avons assimilées à des institutions publiques.

Autre fait à noter c'est l'absence presque totale, dans l'ensemble, du secteur public dans le domaine de la formation professionnelle à caractère industriel dans le cas des filles.

Tableau 35

Importance relative des secteurs public, semi-public et privé dans l'enseignement commercial, agricole et industriel en 1959-60

Branches professionnelles		Secteurs: Public	Semi-public	Privé	Total
A. — **Garçons**					
1. — Commercial	N.	2,289	—	3,093	5,382
	%	42.5		57.5	100.0
2. — Agricole	N.	849	—	—	849
	%	100.0			100.0
3. — Industriel	N.	11,098	2,033	4,042	17,173
	%	64.6	11.8	23.6	100.0
4. — Total	N.	14,236	2,033	7,135	23,404
	%	60.8	8.7	30.5	100.0
B. — **Filles**					
1. — Commercial	N.	4,095	—	7,406	11,501
	%	35.6		64.4	100.0
2. — Agricole	N.	436	—	—	436
	%	100.0			100.0
3. — Industriel	N.	326	—	2,156	2,482
	%	1.3		98.7	100.0
4. — Total	N.	4,857	—	9,562	14,419
	%	33.7	—	66.3	100.0

— Fin de la première partie —

Deuxième partie :

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Chapitre 4

La nature et les buts de l'enseignement professionnel

I. — DÉFINITION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

> **La formation professionnelle** désigne toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à exercer une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique.
>
> **L'enseignement professionnel** désigne la phase scolaire de la formation professionnelle.

Cette définition de l'enseignement professionnel s'inspire largement de celle qui apparaît dans le 7ème rapport de la Conférence Internationale du Travail sur "la formation professionnelle" (Bureau International du Travail, 1960):

> "Toute formation (y compris l'enseignement professionnel et technique) destinée à préparer une personne à un emploi, initial ou non, ou à une promotion dans une branche quelconque de l'activité économique."

De façon à éviter toute ambiguïté et à dégager en même temps quelques-uns des problèmes qu'il nous faudra par la suite discuter, nous compléterons les définitions présentées ci-dessus par quelques commentaires sur le sens que nous entendons donner aux principaux termes employés.

A. — L'enseignement professionnel désigne la phase scolaire de la formation professionnelle

Dans la définition de la Conférence Internationale du Travail aussi bien que dans celle que nous proposons, l'expression "toute

formation" nous paraît trop vague et trop générale. L'enseignement, en effet, si on veut le distinguer de la vie en général, doit avoir un minimum d'autonomie par rapport à l'exercice du métier et ne pas se confondre avec lui, bien que tel exercice soit évidemment toujours "formateur". Il doit également être "organisé" comme tel, en ce sens que la formation visée dans le sujet doit faire l'objet d'une action systématique, délibérée de la part du maître ou de celui qui en tient lieu.

Nous entendons indiquer par là que pour être un enseignement, une activité doit d'abord être régie par un minimum de règles ou de directives qui en font un système cohérent. Il va de soi qu'un enseignement qui est parvenu à s'organiser en une institution complètement indépendante se trouve inclus dans notre définition. C'est le cas de tout enseignement dispensé par une "école professionnelle".

Mais les choses ne sont pas toujours aussi claires. C'est ainsi, par exemple, que plusieurs décrets réglementant l'apprentissage déterminent un certain nombre d'activités auxquelles les apprentis doivent se consacrer, activités qui sont placées sous la responsabilité des maîtres-compagnons et qui conduisent, dans un domaine donné, à la qualification consacrée par la "carte de compétence".

Peut-on considérer cette modalité de formation professionnelle comme le minimum d'organisation ou de systématisation suffisant pour qu'on puisse parler dans ce cas d'un enseignement professionnel?

Oui, mais à la condition suivante: la formation professionnelle ainsi acquise "au travail" doit être sanctionnée par un "diplôme" décerné ou reconnu par une autorité officiellement constituée à cette fin.

D'où l'on voit que la systématisation dont nous parlons peut être indépendante du contexte "physique" dans lequel elle se situe. C'est ainsi que l'on peut très bien concevoir un certain enseignement professionnel qui soit donné en usine, à la condition toutefois qu'il ait ce minimum d'organisation dont nous avons défini la limite minima dans le cas de la règlementation de l'apprentissage.

L'existence de cette **règlementation** est essentielle, quelle qu'en soit la source. A cet égard, l'entreprise spontanée du contremaître qui réunirait, par exemple, ses subalternes pour leur donner des instructions, si détaillées soient-elles, ne suffirait pas à considérer son action comme étant de l'enseignement professionnel, à moins qu'elle ne soit par ailleurs organisée selon un plan suffisamment général et permanent.

Même si la formation professionnelle donnée en usine par certaines entreprises atteint un degré d'organisation qui permet de

la considérer comme un véritable enseignement professionnel, il demeure cependant qu'il ne s'agit là que de cas exceptionnels.

Aussi, pour les fins de ses travaux, le Comité a-t-il jugé à propos de limiter la portée de l'expression "enseignement professionnel" à la phase scolaire de la formation professionnelle.

B. — Destinée à préparer immédiatement

Nous avons inséré l'adverbe "immédiatement" dans notre définition pour que l'enseignement professionnel se distingue nettement, du moins quant à sa portée directe, de l'enseignement de formation générale.

Celui-ci ne vise pas directement à préparer les jeunes à "gagner leur vie"; il a plutôt pour objet de leur transmettre les valeurs propres à la culture du milieu et de développer leur capacité de participer et de communier à cette culture.

Si nette qu'elle soit en théorie au niveau des fins qu'ils poursuivent, la distinction entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général devient extrêmement difficile à discerner dans le concret lorsqu'on tente de situer exactement le point de transition entre l'un et l'autre, la nature des changements réels qui s'effectuent dans les études lorsque l'élève passe, au cours de sa carrière, de la formation générale à la formation professionnelle.

Nous reviendrons à plusieurs reprises par la suite sur ce problème pour en expliquer les divers aspects et préciser, autant que possible, les solutions spécifiques qu'on peut lui apporter.

C. — Une personne

Les personnes susceptibles de recevoir un enseignement professionnel n'ont pas besoin d'être identifiées de façon précise au stade de la définition. Il suffit justement, une fois de plus, de ne rien préjuger à cet égard. Les personnes en question pourront être des jeunes ou des adultes. Elles pourront avoir des antécédents personnels très variés; elles pourront n'avoir exercé aucun métier auparavant ou en avoir exercé plusieurs. La décision d'ordonner à une catégorie particulière de personnes un enseignement professionnel quelconque n'est pas de l'ordre de la définition générale de l'enseignement professionnel; elle est plutôt de l'ordre des politiques particulières que l'on peut décider d'adopter, compte tenu de circonstances à préciser.

D. — Exercer une fonction de travail

Nous ne sommes pas tout à fait satisfaits de l'expression "fonction de travail"; elle nous convient cependant mieux que l'ex-

pression "emploi". Les employés en effet, ou les "salariés", ne représentent qu'une fraction des "professionnels". Ce qui caractérise le "professionnel" dans son acception la plus large et la plus rigoureuse à la fois, c'est qu'il remplisse une fonction "productive" ou "active" dans la société. Que sa production soit celle d'un service, d'un objet matériel ou d'une oeuvre culturelle, peu importe. Dans tous les cas, il s'agit toujours d'un travail spécifiquement ordonné à "mettre sur le marché" un "bien" qui sera pour d'autres membres de la société un "bien de consommation".

Par ailleurs, nous avons supprimé de la définition de la Conférence Internationale du Travail, les expressions "initial ou non, ou à une promotion" pour les raisons suivantes.

Il nous parait superflu de spécifier que la fonction de travail à laquelle prépare un enseignement professionnel quelconque soit, du point de vue du sujet, initiale ou non. En effet, même si le sujet a déjà occupé une fonction de travail (cas de reclassement), la nouvelle fonction à laquelle il désire se préparer par l'enseignement en question sera, à son point de vue, initiale, par définition. S'il y a lieu de tenir compte de la fonction qu'il a déjà occupée, c'est uniquement à titre de facteur modifiant les connaissances et l'expérience qu'on peut prendre pour acquis au moment de l'admission au cours. Il s'agit là d'une "variable" susceptible de modifier l'aménagement ou le contenu d'un enseignement professionnel spécifique, et non pas d'un élément essentiel de la définition générale de l'enseignement professionnel comme tel.

De même, nous ne croyons pas nécessaire de souligner dans la définition si un enseignement professionnel est destiné à rendre une promotion accessible à quelqu'un qui occupe déjà une fonction de travail déterminée; si une promotion exige que la personne en question s'y prépare par un enseignement spécial, à toute fin pratique, cette fonction devient synonyme d'une fonction nouvelle, ce qui nous ramène au cas précédent.

E. — Dans une branche quelconque de l'activité sociale et économique

Cette partie de la définition, où nous avons ajouté le mot "sociale", veut mettre en relief que l'enseignement professionnel ne se limite pas à un secteur particulier du monde du travail. Le vocabulaire traditionnel réserve habituellement l'expression de "professionnels" à certaines catégories socialement prestigieuses de travailleurs. C'est en ce sens qu'on parle des "professions libérales" par opposition aux "métiers". Il s'agit là cependant d'un langage à conno-

tations affectives manifestes. Rigoureusement parlant, mises à part de telles connotations, doit être considéré comme "professionnel" tout travail productif au sens où nous l'avons entendu ci-dessus quel que soit le champ où il s'exerce.

II. — LE RÔLE DE "L'ÉCOLE" DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En matière de formation de la jeunesse quelles sont les responsabilités du système scolaire, c'est-à-dire de l'ensemble des écoles publiques ou privées, de tous niveaux: primaire, secondaire, universitaire, qui constituent le réseau des institutions d'enseignement dans la Province? Ces responsabilités se limitent-elles à la "formation générale" ou doivent-elles s'étendre, et dans quelle mesure, à la "formation professionnelle", au sens où nous l'avons définie?

Il s'agit là d'une question préalable à la considération des problèmes particuliers aux programmes d'étude de la formation professionnelle, puisque de toute évidence, ces programmes d'étude devront se réaliser dans les institutions scolaires, dans l'une ou l'autre des institutions publiques ou privées qui dispensent un enseignement quelconque. Il nous faut donc essayer d'y répondre, au moins en termes généraux, avant de nous engager dans la discussion de l'organisation académique de ces programmes et de toute autre question de cet ordre.

Par opposition à d'autres époques, qui, dans notre milieu, ne sont pas tellement éloignées de la nôtre, où la famille elle-même se chargeait d'intégrer l'enfant à la vie sociale et de l'initier au rôle actif qu'il doit jouer dans la société, la civilisation industrielle et urbaine a ceci de particulier qu'elle "institutionnalise" la fonction éducatrice. De ce fait le système scolaire et le réseau des institutions de tout genre qui le composent doivent aujourd'hui assumer une part de plus en plus large de la préparation à la vie que les jeunes doivent avoir, parce que les conditions de leur participation active à la société ambiante l'exigent.

Mais comment concevoir cette préparation à la vie que l'école doit donner? Celle-ci peut-elle se contenter de développer les aptitudes générales des enfants? Peut-elle limiter son rôle à la transmission des valeurs, des connaissances et des attitudes propres à la culture du milieu, de façon que le futur adulte puisse communier à la vie sociale de son milieu à titre de simple "consommateur" ou de simple "usager"? Ou bien l'école doit-elle au contraire pousser beaucoup plus loin son rôle et ne doit-elle considérer sa tâche terminée

que si l'enfant au sortir de "l'école" est prêt à jouer un rôle actif dans la société à titre de "producteur", c'est-à-dire à occuper immédiatement une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique?

De la réponse à cette question dépend évidemment toute la conception que l'on se fera de la formation professionnelle **institutionnalisée.** Il va sans dire, en effet, que si le système scolaire refuse, implicitement ou explicitement, quelles que soient les raisons de ce refus, de donner aux enfants une préparation immédiate au travail avant qu'ils ne quittent "l'école", la phase "professionnelle" de l'éducation scolaire sera réduite au minimum ou se limitera à certaines catégories d'occupations dont les exigences sont particulièrement élevées.

Si l'on tient compte de l'organisation actuelle du monde du travail, il est bien évident que, d'un seul point de vue rigoureusement **technique,** il existe, dans plusieurs secteurs, des tâches qui ne requièrent pas une longue éducation préalable, et qu'on peut remplir à la suite d'un apprentissage très sommaire. Les entreprises elles-mêmes sont alors beaucoup mieux placées que le système scolaire pour transmettre aux jeunes la "formation" dont ils ont besoin dans l'immédiat. Par contre, on constate également que, dans l'ensemble des occupations, le nombre des tâches de ce genre, dont la simplicité n'exige pas de préparation poussée, diminue rapidement. Sans doute, de telles occupations ne disparaîtront-elles jamais du marché du travail. Mais leur importance relative ira probablement sans cesse décroissant.

Les emplois plus complexes, par ailleurs, ont tendance à se multiplier et ces occupations requièrent évidemment une préparation plus longue ou plus élaborée. Aussi les entreprises, d'une façon générale, préfèrent-elles que les candidats destinés à les remplir y soient déjà préparés, sinon jusqu'au point de pouvoir y donner un rendement productif dès le début de leur entrée au travail, du moins de façon assez précise et assez directe pour que la période de transition entre l'institution de formation et le travail proprement dit soit abrégée le plus possible.

Sur le plan technique, la réponse à la question posée n'est donc pas absolue: pour certaines tâches simples, le système scolaire pourrait considérer qu'il a rempli sa mission lorsqu'il a donné aux jeunes une formation générale aussi poussée que possible, et qu'il n'a pas, par conséquent, à se préoccuper d'ajouter à cette formation générale l'enseignement des techniques rudimentaires, ordinairement très spécifiques, que de telles tâches requièrent. Dans cette perspective,

sa responsabilité en matière de formation professionnelle se limiterait aux fonctions de travail comportant un degré assez poussé de complexité.

Mais une telle conclusion n'est valable que pour les **aspects exclusivement techniques** de la formation professionnelle. Or, la préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement affaire de technique. Elle comporte aussi un aspect **humaniste** qui se distingue très nettement de la même notion d'humanisme dans le sens où on l'entend dans les cadres de la formation générale. Nous voulons désigner par là ces aspects de la formation humaine qui sont directement ordonnés aux valeurs, aux attitudes et aux comportements caractéristiques des diverses **conditions de vie** qui coïncident ordinairement avec la profession. C'est ainsi, par exemple, que la formation professionnelle devrait comporter une part considérable d'initiation aux problèmes et aux conduites propres à la condition ouvrière. Dans cette perspective des aspects humanistes de la formation professionnelle, le système scolaire n'aurait certes pas complètement rempli son rôle s'il n'avait pas donné à tous les enfants, avant que ceux-ci ne quittent "l'école", un minimum de formation professionnelle ainsi conçue.

Par ailleurs, même si on considère les choses dans la seule perspective de la technique, il faut aussi tenir compte du fait que la presque totalité des jeunes auront à changer d'occupation à plusieurs reprises au cours de leur carrière. Par conséquent, même si l'exercice d'une tâche très spécifique ne comporte pas d'exigences techniques impliquant une période de formation relativement élaborée, la préparation au travail doit comporter l'acquisition de techniques assez "polyvalentes" pour que les "professionnels" les moins qualifiés puissent, autant que possible, faire face à de tels changements d'occupations que les transformations techniques ou économiques du monde du travail les forceront à subir.

Sans doute est-ce un **fait** probablement inéluctable que bon nombre de jeunes quittent l'école sans formation professionnelle. Mais un tel fait ne saurait être considéré comme **normal.** Dans le monde d'aujourd'hui, au contraire, la préparation à la vie que le système scolaire doit donner ne peut être complète si elle ne fournit pas à l'étudiant l'équipement **intellectuel et moral** nécessaire à l'exercice d'une fonction de travail.

C'est en ce sens que l'enseignement professionnel comme nous l'avons défini constitue la phase terminale et nécessaire de toute éducation scolaire normale. A ce titre, il prolonge et achève l'enseignement général.

En conséquence, le Comité croit nécessaire de formuler le principe suivant auquel il attache une importance capitale et dont il a fait le fondement de son plan général de formation professionnelle:

> Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions.

III. — APPLICATIONS DE LA DÉFINITION PROPOSÉE

La définition que nous avons donnée s'applique sans équivoque aux cours d'étude dispensés par les institutions de l'enseignement spécialisé: cours de métiers et cours technique.

Elle s'applique également aux cours des écoles d'agriculture, à ceux des centres d'apprentissage, et à une multitude d'autres cours plus ou moins importants par le nombre de leurs étudiants, qui sont dispensés dans divers ministères du gouvernement provincial: scierie-école, école de gardes forestiers, etc...

Elle convient également à la plupart des enseignements sanctionnés par des diplômes universitaires. Seul le baccalauréat ès-arts, pour autant qu'il prétend sanctionner exclusivement des études de formation générale, échappe à cette règle.

Elle s'applique enfin au cours commercial des écoles secondaires ainsi qu'au cours industriel.

Parce qu'ils préparent tous à une fonction de travail, les cours que nous venons de mentionner appartiennent manifestement à la formation professionnelle.

Parmi les cours de l'école secondaire catholique cependant, il en est un, le cours général, dont la définition est formulée de façon nettement équivoque par le programme officiel. Celui-ci affirme, en effet, que ce cours de quatre ans après la septième année "prépare **directement à la vie** ou à certaines écoles professionnelles de niveau moyen. (1)

Puisqu'il conduit à des écoles professionnelles, le cours général n'est donc pas une fin en soi; il doit être complété par une préparation plus immédiate au travail, ce qui est d'ailleurs le cas de tous les cours de formation générale.

---

(1) **Programme d'études des écoles secondaires**, 1961, approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

Mais le programme officiel ne peut en même temps reconnaître en principe que le cours général prépare **directement à la vie**, sans affirmer du même coup, au moins implicitement, que les études professionnelles ne sont pas nécessaires à une préparation adéquate à la vie.

Ces équivoques, qui sont manifestes dans la définition même du cours général, ne se dissipent pas, loin de là, à l'analyse du programme de ce cours.

A la rigueur, l'option "mathématiques" qu'il comporte s'apparente de très près au cours scientifique qui lui est parallèle. Elle n'en diffère que par un accent légèrement plus marqué sur le français et les mathématiques, au cours scientifique, et sur l'histoire et les arts, au cours général (option "mathématiques"). Cette branche du cours général, par conséquent, ne constitue certainement pas une préparation immédiate à la vie dans le même sens qu'un cours professionnel. Elle s'apparente à cet égard aux autres cours de formation générale qui lui sont parallèles au niveau secondaire.

Par contre, l'option "arts" du cours général comporte un accent relativement marqué sur des matières telles que les travaux manuels, les arts plastiques, auxquels le programme officiel permet d'affecter jusqu'à quatre heures d'enseignement par semaine sur vingt-cinq, de la 8e à la 11e année inclusivement. Dans la mesure où de telles études peuvent trouver des applications professionnelles dans certains secteurs du monde du travail, l'option "arts" du cours général pourrait être considérée comme un cours de nature strictement professionnelle. Si tel est le cas, mieux vaudrait alors l'appeler par son véritable nom et non pas la traiter sur le même plan que les autres cours secondaires. Il est bien évident, cependant, surtout pour des étudiants qui sont par hypothèse aptes à poursuivre des études jusqu'au niveau de la 11e année, que les quatre heures par semaine consacrées aux travaux manuels et aux arts plastiques constituent une formation professionnelle beaucoup trop sommaire.

Sans doute faut-il expliquer par ce caractère hybride de l'option "arts" du cours général des écoles secondaires catholiques les nombreuses critiques que l'on formule en presque tous les milieux à son endroit.

Aussi le Comité est-il d'avis qu'il y aurait lieu de clarifier la situation en supprimant purement et simplement l'option "arts" des cadres de la formation générale et en l'intégrant, avec les modifications nécessaires, au système de la formation professionnelle stricte dont nous indiquerons les structures et les contenus par la suite.

Cette transformation de l'option "arts" du cours général en véritable cours de formation professionnelle ne signifierait pas cependant qu'elle devrait en même temps être enlevée des cadres de l'école publique. Il s'agit là d'une toute autre question, celle de la participation des commissions scolaires à l'enseignement professionnel. Nous analyserons plus longuement ce problème dans la partie de notre rapport consacrée à l'aménagement des institutions de formation professionnelle.

IV. — LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Tous les systèmes scolaires visent à former des hommes dans le plein sens du terme. Ce but très général, ils ne s'y acheminent cependant que par étapes.

Recevant les enfants à un âge de plus en plus précoce, les systèmes scolaires visent d'abord à développer, en elles-mêmes pour ainsi dire, leur intelligence et leur personnalité. A ce premier stade de l'éducation scolaire correspond la notion de formation générale.

Par la suite, à mesure que l'enfant se rapproche de la maturité, les systèmes scolaires orientent son éducation vers des fins de plus en plus spécifiques et visent à le munir des moyens qui lui permettront d'occuper une fonction déterminée dans la société. C'est à ce deuxième stade de l'éducation scolaire que correspond la notion de formation professionnelle.

En d'autres termes,

> "la formation générale vise avant tout à transmettre aux jeunes générations les valeurs propres à la culture du milieu et à développer chez les étudiants la capacité de participer et de communier à cette culture. A ce double titre, les cours de formation générale ne sont pas directement intéressés à préparer leurs élèves à "gagner leur vie". Ils ont plutôt pour objet de les préparer à **vivre** purement et simplement, à **faire usage** des biens de culture propres à la société dont ils font partie, en somme à devenir d'**honnêtes citoyens** de cette société.
>
> "Il est vrai cependant que si les cours de formation générale atteignent les objectifs qui leur sont propres, ils auront indirectement rendu leurs élèves plus aptes à mieux gagner leur vie, car en développant leurs capacités d'assimilation des valeurs culturelles, ils auront du même coup développé chez eux des **instruments** de connaissance et de manipulation du milieu qui leur seront non seulement utiles, mais nécessaires dans l'acquisition d'un métier, ou dans l'exercice d'une fonction de travail.

Mais ce résultat, les cours de formation générale ne l'atteignent que par surcroit pour ainsi dire. Ils ne le poursuivent pas directement.

"Les cours de formation professionnelle, par contre, sont immédiatement ordonnés à préparer de façon directe leurs étudiants à l'exercice d'une fonction de travail déterminée. Sans doute sont-ils profondément liés aux cours de formation générale, au moins en ce sens qu'ils attendent de ces derniers des candidats suffisamment bien formés pour entreprendre l'acquisition des disciplines particulières (connaissances, techniques, etc.) propres aux "métiers" qu'ils enseignent. Sans doute également ne sont-ils pas ignorants des valeurs culturelles qui caractérisent le milieu qui les entoure. Mais ces valeurs ne les intéressent que dans la mesure où elles ont pénétré l'activité professionnelle elle-même, dans la mesure où elles se sont investies dans les gestes du travail productif.

"Tel est, en effet, leur objectif propre: ils visent non pas à faire de leurs étudiants des citoyens comme tels, mais des "producteurs" dans le sens le plus large du terme.

"L'enseignement professionnel joue donc le rôle d'une sorte d'intermédiaire entre l'enseignement de formation générale et le monde du travail. A ce titre, il est comme le moyen par excellence, pour le système d'enseignement dans son ensemble, d'insérer dans la vie adulte les enfants qu'il a reçus très jeunes et auxquels il a commencé par donner une formation purement générale". (1)

La distinction que nous venons de poser entre la formation générale et la formation professionnelle n'apparait aussi nette qu'au niveau des objectifs ou des fins que poursuivent ces deux phases de la formation scolaire. Il va sans dire, en effet, que ces deux étapes de la formation, dont la seconde n'est que le prolongement et l'achèvement de la première, sont très intimement liées entre elles. Le passage de l'une à l'autre est d'autant plus difficile à discerner dans la réalité concrète, qu'il est impossible d'établir une règle générale à cet égard, valable pour toutes les populations scolaires ou pour toutes les matières d'enseignement.

En effet, la période de scolarité qui sera affectée à ce que l'on pourrait appeler la formation générale et celle qui sera ordonnée plus immédiatement à la préparation au travail, ces deux périodes varient

(1) Tremblay, Arthur: **Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec**, annexe 4 au rapport de la Commission Royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1955, Ch. 6, pp. 266-267.

d'abord selon les divers groupes de sujets que le système scolaire doit prendre à sa charge. Pour les uns, qui quittent très tôt l'école, il faudra songer assez vite à leur donner cette préparation immédiate que nous avons posée comme devant être l'objectif de leur formation. Dans certains cas, par exemple dans le cas des sous-doués, la phase initiale de formation générale pure pourra même être presque inexistante et ne durer que le temps nécessaire au diagnostic relativement certain de l'inaptitude des sujets. Par contre, des groupes considérables d'enfants peuvent envisager une carrière scolaire relativement longue et, par conséquent, il leur sera loisible d'affecter de nombreuses années à une préparation lointaine à leur éventuelle fonction de travail dans la société, réservant pour celle-ci les dernières années de leur éducation scolaire.

Par ailleurs, si on considère le même problème de la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle, non plus seulement en fonction des groupes de sujets auxquels l'une et l'autre s'adressent, **mais en fonction des contenus mêmes de la formation** qui leur est dispensée, c'est-à-dire des matières enseignées, il n'est pas plus facile de justifier par des critères concrets, observables, la distinction que nous avons faite. Ce n'est certes pas le fait que certaines matières seraient réservées à la formation générale qui peut l'opposer à la formation professionnelle, sans aucune équivoque possible. Par exemple, on ne saurait dire que les mathématiques sont de leur nature une matière de formation générale, tandis que le travail manuel serait par définition une matière de formation professionnelle. L'une et l'autre de ces activités peuvent avoir tout aussi bien une valeur de formation générale ou une valeur de formation professionnelle: tout dépendra du contexte académique dans lequel elles se situeront. Les mathématiques sont de la formation professionnelle dans le cadre d'une préparation immédiate à une fonction de travail; elles appartiendront manifestement à la formation générale, si elles s'insèrent dans un programme de formation primaire. De même les travaux manuels, insérés à titre d'activité auxiliaire dans un cours de formation générale, appartiendront à la formation générale, tandis qu'ils seront une partie essentielle de la formation professionnelle, s'ils prennent la forme de travaux pratiques dans un atelier greffé sur un cours de formation professionnelle. Ce n'est pas non plus le fait qu'une matière quelconque serait étudiée de façon plus spéculative qui l'intégrerait nécessairement à la formation générale, alors que si on l'étudiait de façon plus pratique, elle deviendrait de la formation professionnelle. Selon la théorie pédagogique dont on s'inspire, une même matière peut très bien être enseignée

sous une forme plutôt spéculative ou sous une forme plutôt appliquée. Les méthodes actives préfèrent toujours intégrer une matière à une activité, à une oeuvre entreprise pour elles-mêmes par les élèves; les méthodes plus magistrales au contraire, adoptent ordinairement un processus inverse.

Quel que soit l'angle sous lequel on la considère, il semble bien que la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle ne soit réellement valable que dans la perspective **du moment auquel elle se situe dans la formation de l'élève.** La seule règle générale qu'il soit possible de formuler à cet égard est la suivante: on présumera qu'une matière donnée est enseignée **dans** un but de formation professionnelle et appartient de ce fait à l'ordre de la formation professionnelle, lorsqu'elle s'insère dans un programme destiné à **préparer de façon immédiate** un sujet à l'exercice d'une fonction de travail et constitue de ce fait, la **phase terminale** de sa formation scolaire; par contre, la même matière sera de l'ordre de la formation générale si on l'enseigne dans une phase antérieure, au cours de laquelle on ne se préoccupe pas encore de l'orientation déterminée que les sujets pourront prendre.

Ce long détour nous ramène en quelque sorte à notre point de départ: tous les systèmes scolaires et tous les types d'enseignement visent à former des hommes dans le plein sens du terme. Ce but très global, l'enseignement professionnel le partage avec l'enseignement général qui le précède dans la formation complète de l'individu. L'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne renonce pas pour cela aux fins proprement humaines qui orientaient ses études antérieures.

Cependant, l'enseignement professionnel, précisément parce qu'il est destiné à préparer immédiatement les étudiants à occuper une fonction de travail dans la société, doit emprunter à cette proximité du monde social et économique les fins propres qui le caractérisent.

Ces fins sont à la fois d'ordre **individuel** et d'ordre **social.** En même temps qu'il doit procurer à **l'étudiant** les moyens de jouer dans la société un rôle productif proportionné à ses aptitudes et conforme à ses goûts, l'enseignement professionnel doit fournir à la **société** elle-même, en qualité et en nombre suffisants, les diverses catégories de professionnels dont elle a besoin pour assurer son progrès.

Comment réaliser l'équilibre à la fois quantitatif et qualitatif entre les besoins de la société et la "production" des institutions d'enseignement professionnel?

L'équilibre qualitatif entre les contenus de la formation pro-

fessionnelle à dispenser et la nature des fonctions auxquelles celle-ci prépare ne pose pas de problème de principe. Nous aurons l'occasion d'en reparler par la suite, sans doute cet équilibre est-il très difficile à réaliser; l'analyse approfondie du monde du travail qu'il requiert constitue une tâche extrêmement complexe où les embûches techniques sont nombreuses. Mais le principe dont il faut s'inspirer demeure indiscutable:

> C'est dans la perspective des exigences "humanistes" et techniques des diverses carrières et conditions de vie que l'enseignement professionnel doit orienter la définition de ses contenus. A cet égard, la philosophie de la vie dont on s'inspire, la réalité sociale et économique peuvent être considérées comme les critères ultimes de sélection des objectifs à poursuivre.

Le même principe est-il valable en ce qui concerne les aspects **quantitatifs** de l'équilibre à réaliser entre la "production" des écoles professionnelles et le marché du travail?

Dans certains milieux, heureusement assez restreints, il semble que l'on soit assez catégorique sur ce point: le nombre des candidats admis aux études dans un secteur professionnel quelconque devrait être rigoureusement déterminé en fonction du nombre de diplômés que le marché du travail peut absorber dans le secteur en question. Et l'on justifie cette attitude par l'argument suivant: ce serait rendre un mauvais service aux jeunes si on les laissait s'engager dans une voie qui les conduira au chômage.

Sans contester le réalisme d'un tel argument, le Comité n'accepte pas la conclusion qu'on en tire. Il lui paraît, au contraire, essentiel de formuler à cet égard les principes suivants.

> Dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de la personne humaine, l'**équilibre numérique** souhaité entre la "production" des écoles professionnelles et le marché du travail est un objectif auquel il faut viser dans le respect des droits de l'individu au libre choix de sa carrière professionnelle.
>
> Ce choix peut être orienté à l'aide de renseignements aussi précis que possible sur les perspectives d'emploi dans chaque secteur, **mais il doit demeurer libre.**
>
> C'est en ce sens que l'adaptation de l'enseignement professionnel aux besoins de la société, en ce qui concerne le **nombre** de sujets à préparer dans chaque secteur, ne saurait s'effectuer selon un mode dirigiste sous forme de quotas déterminés exclusivement en fonction de l'état actuel ou prévu du marché du travail.

• • •

En ce qui concerne les contenus de la formation à dispenser, quel que soit le niveau considéré, l'enseignement professionnel vise toujours un double but, qui le distingue, au niveau même des fins qu'il poursuit, des autres types d'enseignement:

a) Il doit d'abord transmettre à l'étudiant les techniques propres à la fonction de travail à laquelle il a choisi de se destiner.

b) Il doit aussi le préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la **condition de vie** particulière ordinairement associée à la fonction de travail.

Au premier de ces buts correspondent les aspects **techniques** de la formation professionnelle; au second, ses aspects **humanistes.**

L'aspect humaniste et l'aspect technique de la formation professionnelle sont toujours aussi essentiels l'un que l'autre.

Comme le souligne un document récent de l'UNESCO:

> "Négliger l'oeuvre d'éducation, c'est oublier l'homme dans le travailleur. Ne pas donner une ampleur suffisante aux cours techniques, c'est stériliser l'enseignement, c'est former des pseudos techniciens incapables d'occuper le poste de travail auquel ils se destinaient." (1)

La place relative que les aspects humanistes et les aspects techniques de la formation professionnelle doivent occuper dans les programmes peut cependant varier, de façon quantitative si l'on peut dire, d'un niveau à l'autre. Nous verrons plus loin, à l'occasion des programmes propres à chacun des niveaux de l'enseignement professionnel, comment doivent s'équilibrer ces deux aspects de la formation professionnelle, de façon à tenir compte à la fois de la préparation antérieure des étudiants et des orientations qu'ils prendront ultérieurement.

(1) **Recommandation internationale en matières d'enseignement technique.** Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), Paris, octobre 1961.

Chapitre 5

Les niveaux de l'enseignement professionnel

Le niveau d'un cours professionnel quelconque comporte deux dimensions, si l'on peut dire:

1° **son niveau initial** qui correspond au niveau de formation antérieure qu'il requiert au point de départ;

2° **son niveau terminal** qui correspond au terme ou au point d'arrivée auquel il doit conduire les étudiants.

Puisque l'enseignement professionnel, comme nous l'avons déjà souligné, constitue la phase terminale de l'éducation scolaire, celle-ci comportant pour tous les enfants une phase antérieure de formation générale, le point de départ d'un cours professionnel quelconque, son niveau initial par conséquent, se définit nécessairement en fonction des niveaux de la formation générale elle-même.

Quant à son niveau terminal, il faut pour l'établir, tenir compte des exigences du monde du travail puisque tout enseignement professionnel est destiné à préparer les étudiants à l'exercice d'une fonction de travail.

Ce sont ces deux aspects que nous analyserons pour fixer avec le plus de précision possible les niveaux que devrait comporter un système cohérent d'enseignement professionnel.

I. — LE POINT DE DÉPART DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: LES NIVEAUX DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Formulons d'abord en principe que ce sont les étapes normales ou les cycles de la formation générale qui doivent servir de premier critère à l'établissement des niveaux de l'enseignement professionnel.

On aura ainsi plus de chances d'assurer aux masses scolaires, qui entrent dans le système d'enseignement par la porte de la formation générale, si l'on peut dire, une progression harmonieuse des études de formation générale aux études professionnelles, d'abord; des études professionnelles au monde du travail, ensuite.

Dans cette perspective, pour établir combien de niveaux il faut distinguer dans la formation professionnelle, il suffirait de déterminer à quels stades de la formation générale il convient de prévoir une orientation possible vers un cours professionnel.

Question simple à résoudre, de prime abord, puisque les stades de la formation générale sont en apparence clairement définis dans notre système scolaire:

— au point de départ, un cours primaire de sept ans, en principe accessible à tous;

— au-delà du cours primaire, un cours secondaire de quatre ans;

— enfin, un cours "collégial" également de quatre ans.

Si l'on accepte le principe qu'à chacun de ces niveaux de formation générale devrait correspondre un niveau de formation professionnelle, l'on aurait ainsi trois niveaux professionnels bien distincts, séparés les uns les autres, par des intervalles de quatre ans, au départ.

Les choses ne sont pas aussi simples que cela même dans les cadres actuels de l'enseignement primaire et secondaire.

1. — A l'exception du cours primaire, les divers stades de la formation générale ne constituent pas des blocs homogènes. Au contraire, dès le cours secondaire, il existe des "sections" à l'intérieur de la formation générale. C'est ainsi qu'à l'heure actuelle on distingue, dès le niveau de la huitième année, trois cours de formation générale: le cours classique, le cours scientifique et le cours général. A leur tour, ces trois cours se subdivisent en deux "options" chacun.

2. — Tous les cours prévus pour la formation générale à partir de la huitième année ne comportent pas nécessairement les deux étapes du secondaire et du collégial. A cet égard, seul le cours classique se prolonge jusqu'au niveau d'une quinzième année. Le cours scientifique comporte aussi une année spéciale, la douzième, qui complète les quatre années antérieures à l'intention de ceux qui se destinent aux facultés universitaires (sciences, génie, commerce, etc...). Le cours général, par contre, se termine avec la onzième année.

3. — Bien que la définition officielle de chacun des cours que nous avons mentionnés jusqu'ici spécifie clairement que ces cours, au niveau secondaire, sont des cours de quatre ans, il semble bien qu'à l'intérieur de ces stades de quatre ans, les programmes officiels reconnaissent implicitement des cycles de deux ans, au moins dans le cas du cours scientifique et du cours général, au niveau secondaire;

et dans le cas du cours classique au niveau collégial. (classes de Belles-Lettres et de Rhétorique; classes de Philosophie).

4. — Enfin, et cette constatation s'applique au cours primaire aussi bien qu'aux cours secondaire et collégial, les stades prévus pour la formation générale sont loin de correspondre à des étapes effectivement franchies par tous les étudiants qui s'y engagent. Au contraire, il arrive que des proportions importantes d'élèves qui se sont inscrits au début d'un stade quelconque ne poursuivent pas leurs études de formation générale jusqu'au terme normal du stade, mais les abandonnent à tous les moments intermédiaires.

C'est devant des faits de ce genre, qu'il devient nécessaire d'analyser plus rigoureusement la question posée au début et dont la réponse paraissait si simple de prime abord. Commençons par formuler cette question en deux temps, si l'on peut dire:

A) Dans quels termes faut-il définir le premier degré de la formation professionnelle: faut-il le définir en termes d'un certain **niveau donné de formation générale** prérequise ou faut-il plutôt le définir en termes de **l'âge des sujets**?

B) Une fois déterminé le premier niveau de la formation professionnelle, quelle doit être l'ampleur du cycle de formation générale que nous poserons comme le cycle minimum à l'intérieur duquel on ne prévoira pas d'orientation normale vers un cours professionnel?

A. — Le premier niveau de la formation professionnelle: l'âge de 14 ans et un maximum de huitième année

> Au moins le quart des étudiants tireront davantage profit d'un enseignement professionnel élémentaire que d'un enseignement général primaire ou secondaire dès 14-15 ans. Et les sujets de cette catégorie auront une formation générale qui ne dépassera pas le niveau de la 8ème année.

Cette conclusion s'appuie sur les deux faits suivants qui se dégagent nettement de l'analyse des taux actuels et prévisibles de la fréquentation scolaire et des progrès académiques des étudiants durant les études primaires:

1° même dans le contexte d'une loi prolongeant la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans, environ 15% des élèves auront quitté l'école avant l'âge de 16 ans et plus de 30% avant l'âge de 17 ans;

2° environ 25% des élèves n'atteignent pas l'équivalent de la 7ème ou de la 8ème année avant l'âge de 14-15 ans.

1. — LA FREQUENTATION SCOLAIRE DANS LE QUEBEC

a. — La situation en 1959-60

L'année 1959-60 est malheureusement la dernière pour laquelle nous avions des données complètes au sujet de la fréquentation scolaire. Il n'y a aucun doute qu'en 1961-62 la situation s'est modifiée dans ce domaine en partie à cause de la nouvelle législation scolaire adoptée au cours de la session 1960-61, en partie à cause de l'augmentation spontanée du taux de fréquentation scolaire amorcée depuis plusieurs années.

Les changements qui peuvent s'être produits dans un si court intervalle de temps ne peuvent cependant être "révolutionnaires". Aussi les données de notre tableau 1 fournissent-elles des renseignements assez précis pour notre propos.

Il peut paraître étonnant, à première vue, qu'à certains âges (10 et 12 ans) le taux de fréquentation soit supérieur à 100%. Il ne faut pas se surprendre outre mesure d'une observation semblable, qui est apparemment absurde. Le nombre de garçons vivants au 1er juin 1959 n'est qu'une estimation; par conséquent, une certaine marge d'erreur peut s'y être glissée! Par ailleurs, les inscriptions peuvent également comporter une marge d'erreur, en ce sens que l'attribution d'un âge à chaque élève n'est pas toujours faite avec rigueur; diverses études ont montré, à ce sujet, que les professeurs ne réussissent pas toujours à obtenir des renseignements exacts de l'enfant lui-même.

Une seconde remarque, plus importante encore: étant donné que les inscriptions ne comprennent pas les inscriptions dans les universités, il serait inexact d'accepter tels quels les taux de fréquentation indiqués pour les âges de 17 à 19 ans. Il est certain cependant que jusqu'à 16 ans, les taux calculés sont à peu près exempts d'erreurs. Malgré le fait de leur inexactitude, il demeure toutefois que les taux de 17 à 19 ans peuvent nous être utiles parce qu'ils nous permettent d'évaluer la fréquentation à ce niveau d'âges en dehors des universités.

Compte tenu de ces nuances, soulignons le fait majeur illustré par le tableau 36 que la fréquentation n'est à peu près parfaite que jusqu'à l'âge de 13 ans (96.8% pour les garçons et 93.4% pour les filles). Dès l'âge de 14 ans, elle commence à baisser de façon très notable, si bien qu'à 16 ans, il ne reste plus à l'école, en 1959-60, que la moitié des enfants.

Tableau 36

La fréquentation scolaire dans le Québec en 1959-60
(Catholiques et protestants)

Age (1)	Vivants au 1er juin 1959 (2)	Inscrits à l'école (3)	Taux (%) de fréquentation
		GARÇONS	
10	56,500	57,059	101.0
11	55,400	55,197	99.6
12	53,800	54,509	101.3
13	51,600	49,942	96.8
14	49,000	42,153	86.0
15	46,500	31,932	68.7
16	43,900	22,468	51.2
17	41,800	13,121	31.4
18	40,300	7,293	18.1
19	39,300	3,897	9.9
		FILLES	
10	54,400	55,346	101.7
11	53,100	52,905	99.6
12	51,600	52,564	101.9
13	49,500	46,256	93.4
14	47,200	36,921	78.2
15	45,000	27,945	62.1
16	42,800	17,956	42.0
17	41,000	8,418	20.5
18	39,800	3,486	8.8
19	39,100	1,528	3.9

(1) Age en années révolues au 30 juin 1959.
(2) Estimations du Bureau Fédéral de la Statistique (septembre 1959).
(3) Selon rapport du Surintendant de l'Instruction publique. Les chiffres indiqués comprennent les inscriptions dans tous les genres d'institutions, sauf les universités.

b. — Perspectives d'avenir

Telle était donc la situation qui prévalait en 1959-60 dans le contexte d'une législation scolaire obligeant les enfants à fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 14 ans révolus. Depuis cette date, l'âge terminal de la fréquentation scolaire obligatoire a été porté de 14 à 15 et l'on peut prévoir qu'au cours des toutes prochaines années il sera de nouveau modifié pour être porté à 16 ans. Quel niveau atteindra alors la fréquentation scolaire entre 13 et 19 ans?

La façon la plus simple d'évaluer les taux de fréquentation, dans l'hypothèse d'une fréquentation scolaire obligatoire portée à l'âge de 16 ans, consiste évidemment à déplacer de 2 ans les taux de fréquentation que nous avons observés dans le tableau 36, ce qui nous donne les taux de fréquentation suivants:

Tableau 37

Garçons seulement

Age	Taux de fréquentation	
	1959-1960	1966-67 et suivantes
12	101.3	101.3
13	96.8	101.3
14	86.0	101.3
15	68.7	96.8
16	51.2	86.0
17	31.4	68.7
18	18.1	51.2
19	9.9	31.4

On peut cependant contester une telle procédure en soutenant que les pressions exercées par le milieu ou l'attirance qu'exercerait le monde du travail sur des élèves de 17 et 18 ans pour qu'ils abandonnent l'école seraient plus fortes, même en 1966-67 et en 1971-72, que ne le sont, à l'époque actuelle, l'attirance ou les pressions analogues exercées sur les enfants de 15 et 16 ans.

Il nous faut bien admettre que nous ne pouvons guère démontrer avec rigueur que cette objection n'est pas fondée. Il nous semble, cependant, que la tendance des sociétés occidentales s'oriente nettement dans le sens d'une prolongation de la fréquentation scolaire non seulement jusqu'à l'âge de 16 ans, mais jusqu'à l'âge de 17 et 18 ans. Le monde du travail lui-même évolue dans la même direction: il est de moins en moins intéressé à recevoir les jeunes à un âge précoce. C'est ainsi, par exemple, que la Canadian Manufacturers' Association, après avoir recommandé " la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans", justifie cette recommandation par les commentaires suivants:

> "In the years ahead, the costs of insufficient knowledge and inadequate preparation are likely to be very high in terms of lost opportunities for the individual as well as for the society of which he will be a part, because of his inability to make a

proper contribution to its advancement. Even today, greater emphasis is placed on the more broadly educated persons. But in the earlier years of life, the educational process takes place **only** when children are **in school.** For this reason it is necessary to keep them there as long as possible.

"The extra years in school will add maturity to the student and so help instil in him a compulsion to pursue a line of self-improvement. Individuals have a deep responsibility for their own development, and everything possible should be done to encourage full use of existing opportunities. Moreover, as students will no longer have to pay for tuition or textbooks, and as their parents will be paid a monthly allowance while they remain in high school, the additional year should not impose a financial hardship on anyone. Finally, it should be borne in mind that an improperly prepared or immature student does not make a good **technician** or crafstman. That is why **industry is demanding higher educational qualifications** of its work force." (1)

Voilà pourquoi, sans prétendre que nos prévisions se réaliseront dans un avenir très rapproché, tenant compte du fait que pour un Comité comme le nôtre ce sont plutôt des prévisions à long terme qui sont plus importantes que les prévisions à trop court terme, il nous semble juste de postuler que la fréquentation scolaire évoluera à la suite de la prolongation jusqu'à 16 ans de la période de fréquentation scolaire obligatoire, dans le sens indiqué par le tableau 37.

De ces prévisions, une première conclusion essentielle pour notre propos se dégage clairement: pour atteindre la fin que nous lui avons assignée précédemment, pour donner à tous les enfants non seulement la formation générale essentielle à tout citoyen dans une société comme la nôtre, mais aussi pour leur donner la formation professionnelle qui leur est tout aussi nécessaire, le système scolaire ne peut compter, à l'heure actuelle, que sur une période de 7 ans dans la totalité des cas, sur une période de 8 ans dans 97% des cas, sur une période de 9 ans dans 86% des cas; si nos prévisions concernant la fréquentation scolaire se réalisaient, cette période serait prolongée de 2 ans pour les mêmes groupes de sujets.

C'est dans ce contexte que se pose la question principale qui doit nous préoccuper: dans quelle proportion le système scolaire doit-il affecter à la formation générale et à la formation profession-

(1) Mémoire de la **Canadian Manufacturers' Association, pp. 14-15.**

nelle les périodes variables de scolarité sur lesquelles il peut compter pour l'ensemble des enfants dont il a la charge?

Sans doute le fait qu'à l'heure actuelle, près de 15% des garçons ont déjà quitté l'école à 14 ans (ce qui représente environ 7,000 élèves), nous indique-t-il déjà que si ces garçons n'ont pas reçu une formation professionnelle satisfaisante avant leur abandon de l'école, ils se trouveront probablement tout à fait mésadaptés sur le marché du travail. Mais il ne s'agit là que d'une présomption. Il n'est pas exclu, en effet que, même quittant l'école à 14 ans, ils aient déjà suffisamment progressé dans leurs études pour qu'ils aient pu atteindre un niveau élémentaire de formation professionnelle.

La question à laquelle il nous faut trouver une réponse précise est donc celle-ci: quelles orientations ont prises durant leurs études les élèves qui quittent l'école à partir de 13, 14 et 15 ans? à quel degré de formation générale avaient-ils atteint avant de quitter l'école?

2. — L'ORIENTATION ET LES PROGRÈS ACADÉMIQUES DES ÉLÈVES DANS LES ÉTUDES DE FORMATION GÉNÉRALE

Il n'est question dans le tableau 38 que des garçons catholiques, contrairement aux tableaux 36 et 37 où les taux de fréquentation ont été calculés pour les catholiques et les protestants réunis. Il n'était pas possible, en effet, d'établir pour les garçons protestants les catégories dont nous nous servirons pour préciser l'orientation prise par les élèves à partir de 13 ou 14 ans. Le "high school" protestant comporte des options très diverses, les unes à caractère général, les autres à caractère professionnel; ces options sont aménagées au niveau même des diverses matières et non pas organisées en sections bien distinctes comme le sont les divers cours d'étude offerts dans les écoles secondaires catholiques. Nous ne pouvions donc partager les garçons protestants en des groupes aussi nettement identifiables que les garçons catholiques.

Pour établir le nombre des enfants vivants aux âges considérés, de façon à pouvoir calculer des pourcentages de fréquentation dans les divers types de cours que nous avons distingués, nous avons supposé un taux de catholicité de 90% en 1959. C'est à l'aide d'un tel taux que nous avons pu établir à partir des chiffres déjà présentés dans le tableau 36, le nombre approximatif de garçons catholiques à 12, 13 ou 14 ans. Notons cependant qu'un taux de 90% n'est peut-être pas tout à fait exact pour l'année qui nous concerne: il s'établissait à 91.5% en 1951 et il n'est pas impossible qu'il ait décrû à moins de 90% en 1959. Si tel était le cas, il va sans dire que les taux d'abandon de l'école que nous présentons dans le tableau 38

seraient légèrement trop élevés. L'erreur commise cependant, si erreur il y a, n'est certes pas assez grande pour fausser les conclusions que nous tirons des données observées.

Tableau 38

Orientation des garçons catholiques de 13 à 16 ans en 1959-60

	13		14		15		16	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
A. Nombre de sujets	46,450	100.0	44,100	100.0	41,850	100.0	39,500	100.0
B. Inscrits dans un cours de:								
1. Formation générale	44,209	95.2	36,315	82.3	24,844	59.4	14,722	37.3
2. Formation professionnelle	435	0.9	1,061	2.4	2,481	5.9	4,038	10.2
C. Ne sont plus à l'école	1,806	3.9	6,724	15.3	14,525	34.7	20,740	52.5
D. Entre l'âge indiqué et l'âge précédent, se sont orientés vers								
1. un cours général	—	—	36,315	82.3	24,844	59.4	14,722	37.3
2. un cours professionnel	—	—	626	1.4	1,420	3.4	1,557	3.9
3. le travail	—	—	4,918	11.2	7,801	18.6	6,215	15.7

Plusieurs contatations importantes pour notre propos se dégagent du tableau 38.

1° Si on compare les inscriptions dans les cours de formation générale aux inscriptions dans les cours de formation professionnelle, on constate qu'avant l'âge de 14 ans, très peu d'élèves, en 1959-60, ont déjà choisi un cours de formation professionnelle. A 13 ans, à peine 400 élèves sur 46,450 soit moins de 1%. C'est à 14 ans seulement qu'une proportion importante d'enfants s'est orientée vers les cours de formation professionnelle: 2.4% à 14 ans, 6% à 15 ans, et environ 10% à 16 ans.

2° Par contre, et c'est là sans doute le point le plus important à noter, le nombre de ceux qui ne sont plus à l'école, aux mêmes âges, est considérablement plus élevé que le nombre de ceux qui fréquentent un cours de formation professionnelle. Cette constatation ne s'applique pas seulement aux âges les plus précoces, à 13 ou à 14 ans, par exemple. Au contraire, nous observons, dans le tableau 38, que même à 15 et 16 ans, par exemple, le nombre de ceux qui sont inscrits dans un cours de formation professionnelle (2,481 à 15 ans, et 4,038 à 16 ans) représente à peine le sixième ou le cinquième de ceux qui ne sont plus à l'école (14,500 à 15 ans et 20,750 à 16 ans).

On peut formuler de la façon suivante la même observation: à un âge quelconque, de 14 à 16 ans, parmi ceux que nous avons considérés, lorsqu'un élève ne fréquente pas un cours de formation générale, il y a beaucoup plus de chances qu'il ne soit plus à l'école que dans un cours de formation professionnelle.

On peut interpréter de diverses façons un tel phénomène. L'explication qui nous semble la plus plausible est celle-ci: dès l'âge de 14 ans, pour une proportion importante d'élèves, les cours de formation générale ne conviennent plus; ils devraient alors se diriger normalement vers un cours de formation professionnelle; sans doute à cause de l'insuffisance du réseau de nos institutions de formation professionnelle, insuffisance qui provient dans une large mesure du fait que les relations entre les institutions de formation générale et les institutions de formation professionnelle sont presque inexistantes, ces élèves abandonnent tout simplement l'école plutôt que de poursuivre leurs études dans un genre de cours qui leur conviendrait mieux.

Quelles que soient cependant les interprétations que l'on donne au fait observé, il demeure que pour une proportion considérable de jeunes, l'objectif que nous avons assigné au système scolaire au cours de la section précédente de ce chapitre, à savoir qu'il ne devrait abandonner aucun enfant avant de lui avoir donné un minimum de préparation immédiate à une fonction de travail, cet objectif ne se réalise pas dans un très grand nombre de cas.

Nous l'avons déjà souligné, cependant, il ne s'agit là que d'une présomption. Il n'est pas exclu que les élèves qui abandonnent l'école à 13, 14 ou 15 ans ne la quittent qu'après avoir acquis ce minimum de formation professionnelle que nous considérons comme l'objectif essentiel d'un système scolaire.

Il nous faut pour répondre à cette question considérer dans quel degré et dans quel type d'enseignement se trouvent les élèves aux âges où ils abandonnent l'école.

Dans le tableau 38, nous constatons que, à l'âge de 13 ans, environ 1,800 élèves ont déjà quitté l'école. Nous pourrions nous demander au sujet de ces élèves à quel degré ils avaient atteint avant de quitter l'école. Mais, laissons de côté ce petit groupe, pour considérer surtout le fait que parmi les élèves qui sont encore inscrits à l'école à l'âge de 13 ans, environ 5,000 auront quitté l'école entre 13 et 14 ans comme nous l'indiquent les chiffres qui apparaissent au bas du tableau 38.

Il s'agit de savoir d'abord si un grand nombre de ces 5,000 auront acquis une formation professionnelle avant de quitter l'école.

Or, nous constatons qu'à l'âge de 13 ans, à peine 400 élèves sont inscrits dans un cours de formation professionnelle.

Donc, la conclusion est nette et sans équivoque: **pour tous ceux qui quittent l'école avant 14 ans, c'est-à-dire dans l'état actuel des choses en 1959-60, pour environ 6,500 élèves il n'est pas question qu'ils aient pu quitter l'école dans une proportion importante avec le minimum de formation professionnelle dont nous avons parlé.**

Appliquant le même procédé d'analyse aux âges ultérieurs jusqu'à 16 ans inclusivement, nous pouvons conclure avec certitude que parmi les 20,750 élèves qui ne fréquentent plus l'école à cet âge, un maximum de 4,000 environ, soit moins de 20%, auront reçu avant d'abandonner l'école un commencement de formation professionnelle.

En effet, ce nombre de 4,000 provient de l'addition des inscriptions dans un cours de formation professionnelle à 13, 14 et 15 ans. Or, il est bien évident qu'un tel nombre représente le maximum de ceux qui, à un moment quelconque entre l'âge de 12 et 16 ans auront été inscrits dans un cours de formation professionnelle. Ce maximum est très probablement trop élevé, car parmi les inscriptions aux âges considérés, il s'en trouve certainement une proportion qui n'est sûrement pas négligeable pour laquelle il s'agit de leur deuxième année d'étude dans un cours de formation professionnelle.

Par ailleurs, plusieurs de ceux qui sont inscrits à l'âge de 14 ans dans un cours de formation professionnelle n'auront pas quitté l'école et continueront plutôt leurs études professionnelles à 16 ans, ce qui diminue encore la proportion des 20,500 élèves qui auront abandonné leurs études avant 16 ans ou moins, après être passés par un cours de formation professionnelle.

Ceci dit au sujet de la formation professionnelle de ceux qui quittent l'école, nous pouvons maintenant nous demander à quel niveau de formation générale ils avaient atteint avant d'abandonner la classe.

Il nous faut admettre, à ce sujet, que nos données ne nous permettent pas d'apporter une réponse précise. Pour obtenir une réponse réellement catégorique, il faudrait que nous puissions suivre une génération d'élèves d'année en année, de façon à déterminer au niveau des individus eux-mêmes l'orientation qu'ils prennent à chaque moment. Dans l'état des données disponibles, nous n'avons d'autre ressource que de présumer certaines conclusions à partir de la manipulation de groupes considérables d'élèves. Seule la comparaison des effectifs d'un âge à l'autre nous permet de tirer quelques conclusions valables.

Tableau 39

Répartition par degré de garçons catholiques inscrits dans un cours de formation générale

Degré	13 ans		14 ans		15 ans		16 ans	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1	5	.01	2	.01				
2	40	.09	23	.06	3	.01	3	.02
3	239	.54	69	.19	13	.05	2	.01
4	1,219	2.76	377	1.04	66	.27	1	.01
5	3,754	8.49	1,387	3.82	296	1.19	31	.21
6	7,426	16.80	3,596	9.90	991	3.99	123	.84
7	11,332	25.63	6,976	19.21	2,694	10.84	567	3.85
8	13,356	30.21	8,054	22.18	3,682	14.82	1,018	6.91
9	6,017	13.61	11,157	30.72	6,586	26.51	2,830	19.22
10	743	1.68	3,899	10.74	6,863	27.62	3,475	23.60
11	70	.16	700	1.93	3,145	12.66	4,781	32.48
12	8	.02	75	.20	452	1.82	1,546	10.50
13					49	.20	301	2.04
14					4	.02	41	.28
15							3	.02
Total	44,209	100.00	36,315	100.00	24,844	100.00	14,722	100.00
Degré moyen complété	6.68		7.53		8.54		9.61	
Gain annuel du groupe	0.78 (1)		0.85		1.01		1.07	
Retard du groupe	0.82		0.97		0.96		0.89	

(1) Par rapport au groupe de 12 ans qui n'apparaît pas dans le tableau faute d'espace.

Dans le tableau 39 ci-joint, nous donnons la répartition par degré des garçons catholiques inscrits dans un cours de formation générale en 1959-60, en nous limitant toutefois aux quatre âges les plus importants dans le contexte de la discussion présente: 13, 14, 15 et 16 ans.

A 13 ans, les élèves qui fréquentent un cours de formation générale (soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles indépendantes y compris les collèges classiques) ont complété en moyenne l'équivalent de 6.68 degrés.

En principe, cette moyenne devrait être de 7.5 degrés si cette génération d'écoliers, qui s'est inscrite à l'école en première année à l'âge de 6 ans, avait progressé normalement dans ses études. Elle a donc accumulé un retard collectif de presque un degré au cours des sept années où elle a fréquenté l'école. Nous n'avons pas à discuter ici la signification d'un tel fait; contentons-nous simplement de souligner en passant qu'il met en lumière un des problèmes les plus sérieux de notre enseignement primaire: celui-ci retarde systématiquement les élèves, son régime de promotion académique ralentit incontestablement les progrès scolaires des étudiants, sans doute parce qu'il ne tient pas suffisamment compte dans le classement des élèves des différences d'aptitudes et qu'il groupe indifféremment dans les mêmes classes les élèves les plus rapides et les élèves les plus lents.

Ce qui nous paraît le plus significatif dans les données du tableau 39, ce n'est pas tellement la valeur absolue de chacune des quatre moyennes que nous avons calculées, malgré l'intérêt évident que de tels renseignements comportent. C'est plutôt l'écart, la différence entre chacune d'elles, différence qui représente le gain annuel moyen de chaque âge. Nous constatons, en effet, que ce gain annuel s'accélère de 13 à 16 ans et qu'il passe de 0.78 degré pour le groupe de 13 ans à 1.07 pour le groupe de 16 ans.

Que signifient de telles variations dans le progrès annuel de la scolarité d'un âge à l'autre?

A priori, on se serait attendu à ce que pour une augmentation d'une année dans l'âge des élèves, le niveau moyen de scolarité progresse lui-même d'un degré. Mais comment se fait-il que les choses ne se passent pas ainsi dans la réalité et que le gain annuel de scolarité soit inférieur à 1.0 degré à 13 et 14 ans, et supérieur à 1.0 degré à 15 et 16 ans?

Le **sens "littéral"** du gain de 0.85 degré réalisé entre 13 et 14 ans par le groupe d'élèves qui fréquentent encore l'école à cet âge, ne peut être évidemment que celui-ci:

— ou bien un grand nombre d'élèves de 13 ans ne réussissent pas dans leurs études, particulièrement au niveau de la 7ème année, et répètent leur classe, ce qui diminue forcément le gain annuel de scolarité entre 13 et 15 ans;

— ou bien les milliers d'élèves qui ont abandonné l'école entre 13 et 14 ans avaient atteint un niveau de scolarité plus élevé que la moyenne, ce qui aurait pour conséquence que le groupe des enfants qui continuent à fréquenter l'école à 14 paraîtrait avoir progressé de moins d'un degré, par rapport au groupe plus nombreux et relativement plus avancé de 13 ans.

Les deux hypothèses que nous venons de formuler nous paraissent les seules susceptibles de rendre compte de nos constatations. L'une et l'autre semblent également plausibles, si l'on ne considère que les âges de 13 et 14 ans pour lesquels le double fait des échecs et des départs a une ampleur considérable et où se produit également le phénomène des gains de scolarité inférieurs à l'unité. Mais si l'on considère que le même phénomène se produit entre 12 et 13 ans, qu'à cet âge le gain de scolarité est encore plus inférieur à l'unité qu'il ne l'est à 14 ans sans que, par ailleurs, un nombre important d'élèves aient quitté l'école, on soupçonne déjà que la deuxième des hypothèses que nous avons formulées n'est probablement pas valable. On est même amené à poser la troisième hypothèse que voici: lorsqu'un grand nombre d'élèves commencent à quitter l'école, ces départs s'effectuent principalement parmi les étudiants les moins avancés dans le groupe auquel ils appartiennent.

Cette nouvelle hypothèse expliquerait d'abord que, tout en étant inférieur à l'unité le gain de scolarité observé à 14 ans (0.85) est tout de même plus élevé que le gain observé à 13 ans (0.78). Elle rendrait compte, en outre, du fait que les gains de 15 et 16 ans dépassent l'unité.

Aussi croyons-nous pouvoir conclure ce qui suit de cette hypothèse des progrès académiques des élèves entre 12 et 16 ans:

1° aussi longtemps que l'on considère des âges pour lesquels les départs sont négligeables, le fait que le gain annuel de scolarité soit inférieur à l'unité s'explique par les échecs scolaires;

2° par la suite, à partir du moment où un grand nombre de départs commencent à se produire, ce sont plutôt les élèves les moins avancés qui on tendance à quitter l'école, ce qui augmente relativement le gain annuel de scolarité pour chacun des âges considérés.

Connaissant par ailleurs quelle est la scolarité moyenne des enfants de 13 à 16 ans, il nous semble justifié de postuler que les élèves qui abandonnent l'école ont une scolarité inférieure à celle de

l'âge auquel ils se dirigent vers le monde du travail, ce qui nous donne les estimations suivantes pour tous ceux qui abandonnent l'école aux âges indiqués ci-dessous:

Tableau 40

Abandonnent l'école avant	Nombre (tableau 38)	%	Scolarité moyenne inférieure à (tableau 39)
14 ans	5,000	11.2	6.68 degrés
15 "	7,800	18.6	7.53 "
16 "	6,200	15.7	8.54 "

La question à se poser devant de telles données est celle-ci: pour ces étudiants qui ont ainsi abandonné l'école avec moins d'une 9ème année de formation générale pure et simple, n'aurait-il pas mieux valu, dans le contexte socio-économique du monde actuel, qu'ils consacrent leur dernière ou même leurs deux dernières années de séjour à l'école à des études de formation professionnelle plutôt qu'à des études de formation générale?

L'élève qui se trouve encore en 7ème année à l'âge de 13 ans est en retard d'un an dans ses études. De même en est-il de celui qui est en 8ème année à 14 ans.

Il s'agit donc d'enfants dont le rythme de progression académique a été jusqu'à cet âge plus ou moins inférieur à la moyenne. Il est très probable qu'un tel rythme, qui s'est traduit par au moins un échec dans les années antérieures, ne s'améliorera pas, sauf peut-être pour quelques exceptions.

---

(1) Nous avions déjà rédigé le passage ci-dessus de notre rapport lorsque l'on nous a communiqué le passage suivant du procès verbal de la séance du 12 février 1947 du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

"Il nous semble particulièrement révélateur de citer cet extrait où l'on peut discerner, chez les membres du Comité catholique lui-même à une date déjà ancienne, des préoccupations analogues à celles qui ont inspiré notre définition du premier niveau de la formation professionnelle. Devant de telles préoccupations nous ne pouvons que regretter le fait qu'on ne leur ait pas donné suite. Espérons que nos propres recommandations connaîtront un sort meilleur.

"Il reste encore à régler la question des sections technique, classique, agricole et ménagère.

"a) Section technique. En ce qui concerne la section technique, la Commission exprime de nouveau l'avis qu'il y a lieu de pourvoir à de plus grandes possibilités d'enseignement technique dans les diverses régions de la Province.

"La principale difficulté à résoudre, c'est de coordonner cet enseignement avec celui des écoles primaires. Un examen de l'état de choses actuel permet de constater ce qui suit:

"Les grandes écoles techniques actuelles ont un programme qui convient

bien aux élèves les plus avancés de nos écoles primaires supérieures, mais ces écoles sont-elles assez nombreuses?

"Les écoles d'arts et métiers, avec un programme quelque peu modifié, pourraient donner aux élèves sortant de la 9e année du cours primaire, la formation théorique et pratique qui leur est nécessaire pour devenir de bons ouvriers spécialisés.

"Ce qui manque surtout, ce sont des écoles destinées à recevoir les jeunes gens qui discontinuent leurs études régulières avant la 9e année et dont un grand nombre deviennent un fardeau pour la société parce qu'ils ne sont pas préparés, ni normalement ni techniquement, à pourvoir à leurs propres besoins.

"La Commission recommande donc très fortement que soient organisées, sous la juridiction du Comité Catholique, des écoles de formation artisanale qui permettront à cette catégorie d'enfants de se préparer à gagner convenablement leur vie dans les divers métiers et industries de la Province.

"Avant de tirer une conclusion définitive sur ce point, la Commission croit qu'il y a lieu de s'entendre avec le Ministère du Bien-Être Social et de la Jeunesse de qui relèvent les écoles d'Arts et Métiers."

3. — CONCLUSION

Telles sont les données sur lesquelles le Comité s'est appuyé pour formuler le principe que le premier niveau de la formation professionnelle devrait se définir en termes d'âges plutôt qu'en termes d'un degré déterminé de formation générale préalablement acquise (la 7ème ou la 8ème année, par exemple).

Comme nous l'avons vu, dans l'état actuel des choses, (1959-60), plus de 50% des élèves quittent l'école avant l'âge de 16 ans; la plupart parmi eux ont complété au plus la 7ème année.

Sans doute, si nos prévisions se réalisent en ce qui concerne la prolongation de la période de fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, faut-il escompter une amélioration notable du niveau de formation générale sur lequel il sera possible de tabler pour les fins de la formation professionnelle.

Il n'est pas exclu, par ailleurs, que des transformations dans les méthodes d'enseignement elles-mêmes produisent aussi des gains appréciables dans le rythme des progrès académiques des élèves de l'enseignement primaire. C'est ainsi, par exemple, que certaines méthodes nouvelles d'enseignement des mathématiques, telle la méthode Cuisenaire-Gattegno, ont pour effet non seulement de faciliter la compréhension des étudiants, mais aussi d'accélérer leurs apprentissages à telle enseigne que les élèves acquièrent beaucoup plus jeunes certaines notions, ce qui se traduirait évidemment par une diminution des retards scolaires.

Quoi qu'il en soit cependant des améliorations qui peuvent se produire soit du côté de la fréquentation scolaire elle-même, soit du côté des méthodes d'enseignement, les programmes d'étude reposeront toujours sur le postulat implicite qu'un degré scolaire correspond aux apprentissages accessibles dans une année à l'élève moyen. Un tel postulat signifie nécessairement que pour tous les

élèves dont le rythme de croissance mentale est inférieure à la moyenne, il est normal, soit que des échecs se produisent à un moment ou à l'autre de leur carrière scolaire, soit que le nombre de degrés, évalué en fonction de la moyenne, qu'ils auront effectivement franchis pendant une certaine période de temps, pendant sept ans, par exemple, sera lui aussi inférieur à la moyenne, c'est-à-dire, en fin de compte, inférieur à sept.

Voilà pourquoi, en toute hypothèse, il nous semble que la conclusion suivante demeure valide:

> Une proportion importante d'étudiants que nous évaluons approximativement, à la lumière des données observées, à 25% environ, tireront davantage profit d'un enseignement professionnel que d'un enseignement général dès l'âge de 14-15 ans. Et, en principe, tous les sujets de cette catégorie auront une formation générale qui ne dépassera pas le niveau de la 7ème et de la 8ème année.

4. — COROLLAIRE: LE CYCLE D'OBSERVATION

Même si elles suffisent à fonder la conclusion précédemment exposée, les statistiques dont le Comité s'est inspiré mettent en relief un problème qui se posera d'ailleurs à tous les moments où une orientation devrait être prévue, tout au long des stades de la formation générale; ce problème est celui de l'orientation individuelle des élèves qui devraient, au moment opportun, s'orienter de préférence vers un cours professionnel plutôt que de tenter de poursuivre leurs études de formation générale.

C'est pour résoudre ce problème à ce premier stade de la formation professionnelle que le Comité suggère l'institution d'un **cycle d'observation**, pour employer une expression déjà couramment admise en France.

Dans le cadre des programmes actuellement en vigueur, où le cours primaire comporte sept degrés, le cycle d'observation devrait se situer durant la dernière année du cours primaire pour tous les sujets qui parviennent à ce degré à l'âge de **12 ans ou moins.**

Il devrait se situer à l'âge de 13 ans pour tous les autres, quel que soit le degré auquel ils sont parvenus dans le cours primaire.

Si le programme du cours primaire devait être modifié de façon à le réduire à six degrés au lieu de sept, l'âge du cycle d'observation demeurerait le même pour les deux groupes d'élèves que nous avons distingués. Mais le cycle lui-même, au lieu de constituer la dernière année du cours primaire, serait intégré au début du cours secondaire.

Nous aurons l'occasion par la suite de voir d'autres aspects de la coordination entre l'enseignement de formation générale et l'enseignement de formation professionnelle. Pour le moment, contentons-nous d'analyser les caractéristiques de l'enseignement général qui ont un rapport immédiat avec la détermination des niveaux de la formation professionnelle.

Ces caractéristiques sont au nombre de deux:

1o. Les cycles qu'il y a lieu de distinguer dans la formation générale elle-même;

2o. La nature et le niveau des matières qui constituent les programmes de formation générale correspondant à chaque cycle.

B. — Les niveaux ultérieurs de la formation professionnelle

1. — LES CYCLES DE LA FORMATION GÉNÉRALE

En ce qui concerne les cycles de la formation générale, le Comité est d'avis que les cycles de quatre ans sont beaucoup trop longs et ne correspondent pas à la réalité du comportement de l'ensemble des populations étudiantes. Par contre, un cycle d'une seule année (comme c'est le cas de la 12ème année scientifique spéciale, lorsque cette seule année fait suite à un cycle antérieur et "autonome" de 4 ans) ne semble pas correspondre aux exigences de la formation générale elle-même; en effet, il semble au Comité que l'aménagement d'un cycle de formation générale cohérent et suffisamment distinct quant à son niveau du stade antérieur, nécessite une période d'au moins deux ans.

Voilà pourquoi le Comité a posé en règle générale que:

> **L'orientation vers un cours professionnel ne devrait normalement être prévue par le système scolaire, après la 7ème année, qu'à des intervalles de deux ans.**

En pratique cependant, il est bien évident qu'une proportion importante d'étudiants renonceront aux études de formation générale après l'un ou l'autre des degrés que celles-ci comportent. Le principe que nous venons de formuler n'est donc pas applicable à la lettre. Dans ce cas, à quel degré de la formation professionnelle faut-il attribuer les étudiants qui voudront ou devront s'engager dans un cours professionnel, après l'un ou l'autre des degrés intermédiaires entre ceux qui définissent les cycles de la formation générale? Faut-il attribuer, par exemple, au premier ou au deuxième degré l'étudiant de 8ème année qui demande à être admis dans une école professionnelle?

Si l'on veut que chaque niveau de formation professionnelle vise à produire des diplômés de la meilleure qualité possible, si l'on veut, en conséquence, qu'il établisse les normes de son enseignement en fonction de cet objectif, il nous semble que la meilleure politique à suivre est de considérer les degrés de la formation générale auxquels nous avons fait correspondre les niveaux de la formation professionnelle, comme le minimum requis plutôt que comme une sorte de moyenne pour chacun des niveaux concernés.

Si une telle façon de procéder devait aboutir au résultat que certains étudiants des stades intermédiaires soient classés dans un degré inférieur à leur capacité réelle, il leur sera toujours possible de rejoindre le niveau plus avancé auquel ils seraient aptes, grâce aux possibilités de passage d'un niveau à l'autre de la formation professionnelle dont il sera question plus loin. C'est d'ailleurs pour tenir compte de ce fait qu'au chapitre où nous évaluons la clientèle idéale des divers niveaux de la formation professionnelle, nous postulons qu'environ un quart des étudiants se prévaudront de telles possibilités et finiront éventuellement par rejoindre le niveau de formation qui fait immédiatement suite à celui où ils se seront d'abord engagés.

Ceci dit il demeure que, si on les définit exclusivement en termes du **point de départ où** ils se situeraient **normalement**, les niveaux de la formation professionnelle s'établiraient comme suit:

1e degré: 14 ans et au maximum la 8ème année;
2e degré: minimum de 9ème année et maximum de 10ème année;
3e degré: minimum de 11ème année et maximum de 12ème année;
4e degré: minimum de 13ème année.

2. — LA NATURE ET LE NIVEAU DES MATIÈRES CORRESPONDANT A CHAQUE CYCLE DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Si l'on pouvait postuler que le niveau et le contenu des études de formation générale sont les mêmes pour tous les étudiants qui complètent l'un ou l'autre des cycles de la formation générale que nous avons distingués ci-dessus, il n'y aurait pas lieu de préciser davantage la liaison entre le niveau initial des cours de formation professionnelle et le niveau correspondant des cycles de la formation générale.

Nous ne pouvons cependant tabler sur un tel postulat. Depuis de nombreuses années, en effet, tous les systèmes scolaires reconnaissent qu'au stade des études secondaires, le programme de la

formation générale ne saurait être uniforme pour tous les étudiants d'un même degré ou d'un même cycle.

A l'intérieur de chaque degré et de chaque cycle, il faut tenir compte de la diversité des intérêts et des aptitudes des étudiants. Et la seule façon réellement adéquate d'adapter ainsi l'enseignement secondaire aux caractéristiques des groupes de plus en plus hétérogènes qui parviennent au niveau "secondaire" de la formation générale, c'est à la fois de **graduer le niveau** des matières enseignées dans chaque degré et de permettre aux étudiants de choisir des **matières différentes.**

Les implications de cette nécessité de la diversification des programmes de l'enseignement secondaire, à la fois quant à leur contenu et quant à leur niveau réels, sont évidentes pour notre propos.

Il n'appartient pas à la formation professionnelle de dire quelles matières doivent être insérées dans les programmes de formation générale primaire ou secondaire. Prenant pour acquis ces programmes et les matières qui les composent, la formation professionnelle doit en quelque sorte s'en accommoder. Mais cette accommodation ne saurait ignorer le fait que, malgré l'absence de préoccupations professionnelles dans **l'intention** des auteurs des programmes de formation générale, les matières étudiées dans le cours secondaire n'ont pas toutes la même valeur ni la même utilité dans toutes les branches professionnelles.

Quelles que soient les modalités de l'aménagement interne des programmes de la formation générale, que cet aménagement s'effectue selon le système des "sections" ou selon le système des "options", la diversification nécessaire de l'enseignement secondaire a pour conséquence que le point de départ des études professionnelles ne saurait être défini uniquement en termes du **degré** ou de **l'année d'étude** qui servent habituellement à l'identification des niveaux ou des stades de la formation générale.

Dans le contexte d'un enseignement secondaire diversifié, le degré ne constitue plus un indice satisfaisant de la préparation antérieure des candidats aux études professionnelles. La onzième année, par exemple, n'a pas le même sens pour tous les étudiants qui l'ont terminée. La nature et le niveau des connaissances varient en fonction de la section ou des matières choisies durant les études que ce degré termine.

Voilà pourquoi le Comité est d'avis que le point de départ ou le niveau initial des études professionnelles devraient être définis:

1o. **de façon analytique** en fonction des diverses matières qui apparaissent aux programmes des études secondaires, et non pas

uniquement de **façon globale**, en fonction des divers degrés que celles-ci comportent;

2o. **de façon spécifique**, pour chacune des branches majeures qui doivent se partager le champ des études professionnelles, et non pas de **façon uniforme** pour toutes les branches d'un niveau donné.

Pour que s'établisse, avec le moins possible de hiatus et de chevauchement, une telle correspondance analytique entre les cycles de la formation générale et le point de départ des divers niveaux de l'enseignement professionnel, le système des "options" comporte, par rapport au système des "sections", l'avantage incontestable d'être beaucoup plus souple et de permettre à la formation générale aussi bien qu'à la formation professionnelle elle-même, une plus grande autonomie dans l'aménagement de leurs programmes respectifs.

> Aussi le Comité souhaite-t-il que l'enseignement de toutes les écoles secondaires s'organise selon la formule des "options".

L'application de cette recommandation ne ferait en somme qu'orienter l'enseignement secondaire des écoles publiques dans une voie analogue à celle où s'est déjà engagé depuis un an l'enseignement régi par la Faculté des Arts de l'Université Laval. Les nouveaux programmes que celle-ci a mis en vigueur s'inspirent, en effet, de la formule des options dès le début des études classiques.

Il serait cependant essentiel que l'école secondaire publique conserve une caractéristique du système des "sections" qu'on ne retrouve pas toujours dans les divers systèmes à "options": la **gradation**, à l'intérieur d'un même degré, de l'enseignement dispensé dans une même matière. C'est ainsi, par exemple, que le Comité souhaiterait que dans le cadre des "options" dont il suggère l'instauration, le français et les mathématiques soient enseignés à deux ou trois niveaux différents dans chaque degré de façon à tenir compte des groupes d'étudiants aux aptitudes diverses qui atteignent le degré en question.

Le français et les mathématiques de 8ème année, par exemple, sont actuellement enseignés à l'école publique catholique à plusieurs niveaux dont chacun correspond à l'une ou à l'autre des sections prévues par le programme: "classique", "scientifique", "générale".

> Voilà pourquoi le Comité recommande que les options dont il suggère l'instauration soient des options graduées. Une telle formule réunirait les avantages du système des options en vigueur dans le réseau des écoles protestantes et les avantages du système des sections adoptées depuis plusieurs années par les écoles secondaires catholiques.

C'est dans le cadre d'un tel système d'"**options graduées**", que les propositions suivantes prennent leur signification, en ce qui concerne les divers niveaux que devrait comporter l'enseignement professionnel au-delà du niveau initial dont nous avons parlé précédemment.

1o. Pour chacune des branches dont il sera question plus loin, les matières de formation générale qui constituent le programme de l'enseignement secondaire seraient d'abord classées dans les trois catégories suivantes en fonction du sujet dont elles traitent:

a) les matières **typiques** ou dominantes d'une branche professionnelle seraient celles que requiert nécessairement l'étude des techniques qui caractérisent la spécialité concernée;

b) les matières **générales** ou **humanistes** seraient aussi nécessaires que les matières typiques à l'étude d'une branche professionnelle, mais à un titre différent. Elles se rattacheraient aux exigences humanistes de la formation professionnelle dans le secteur en question, plutôt qu'aux exigences proprement techniques;

c) enfin, les matières que ne requiert d'aucune façon l'étude d'une branche professionnelle donnée, constitueraient un troisième groupe, celui des matières **facultatives.**

2o. Pour chaque branche professionnelle, le niveau qui caractériserait le point de départ des études, s'établirait en fonction des exigences des divers cours prévus pour la branche en question dans les matières de formation générale typiques de cette branche. Ce sont ces matières qui constitueraient le critère déterminant du niveau initial des études professionnelles dans la branche considérée.

Quant aux matières générales ou humanistes, elles pourraient être, soit d'un niveau égal à celui des matières typiques, soit d'un niveau moindre. Etant donné cependant qu'il y aurait lieu d'assurer un équilibre aussi parfait que possible entre les aspects techniques et les aspects humanistes de la formation professionnelle, le Comité est d'avis qu'en principe le niveau des matières typiques et des matières humanistes devrait être le même.

Le Comité croit cependant nécessaire d'accepter que l'on tolère, en pratique, une certaine marge entre le niveau de formation préalable dans les matières humanistes et le niveau d'une branche professionnelle requise dans les matières typiques, à condition toutefois que cette marge ne dépasse pas l'équivalent d'un cycle de formation générale. C'est ainsi que, dans le cas d'un étudiant aux études techniques (dans les matières postérieures à la 11ème année), considérées comme matières générales ou humanistes dans la branche professionnelle à laquelle il se destine, le niveau atteint devrait être supérieur à la 9ème année.

II. — LA DURÉE ET LE NIVEAU TERMINAL DES ÉTUDES AUX DIVERS PALIERS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les définitions précédentes ne déterminaient que le niveau initial des études professionnelles aux quatre paliers que nous avons distingués. Il nous reste maintenant:

A. à indiquer quelle doit être **la durée** des études pour chacun de ces paliers;

B. à situer leur **niveau terminal** dans le cadre des structures académiques de l'ensemble du système scolaire.

A. — La durée des études professionnelles

1. — LA DURÉE MINIMA

Le Comité a déjà formulé la règle qu'en matière de formation générale il faudrait prévoir, au-delà du cours primaire, des cycles de deux ans.

> Pour des raisons analogues, le Comité croit que les études professionnelles exigent, même au niveau le plus élémentaire, une période d'au moins deux ans, si l'on veut que les programmes de formation professionnelle puissent atteindre leurs fins à la fois humanistes et techniques que nous leur avons assignées.

C'est donc dire que le Comité ne croit pas réaliste de tenter de donner en une seule année d'étude une véritable formation professionnelle. Une préparation vraiment adéquate à l'exercice d'une fonction de travail ne lui semble pas possible en si peu de temps, sans sacrifier des aspects essentiels de cette préparation, sans la réduire à l'acquisition de pures techniques assimilées mécaniquement.

Il existe à l'heure actuelle plusieurs cours professionnels qui prétendent ainsi former des professionnels en quelques mois ou en un an. Chose étrange, on trouve plusieurs de ces cours, surtout au niveau technique, dans les universités mêmes.

2. — LA DURÉE MAXIMA

A cet égard il semble plausible de postuler qu'en règle générale, une certaine proportion doit exister entre la durée maxima des études à chaque palier de la formation professionnelle et le niveau de la formation générale prérequise. Cette durée pourrait être d'autant plus longue que le cours de formation générale donnant accès à un cours de formation professionnelle est lui-même plus avancé et partant de plus longue durée.

Comme nous l'avons déjà souligné, en effet, sans doute les cours de formation générale visent-ils d'abord à développer chez les étudiants la capacité de participer et de communier à la culture de leur milieu. Mais en développant leur capacité d'assimilation des valeurs culturelles, ils auront du même coup développé chez eux des instruments de connaissance qui leur ouvriront d'autant plus de possibilités de formation professionnelle que les études générales auront été plus poussées.

Par contre, précisément à cause du lien essentiel et de la complémentarité qui existe entre la formation générale et la formation professionnelle au niveau des instruments de connaissance, si les études professionnelles peuvent être d'autant plus longues que la formation générale a été poussée, elles ne doivent pas non plus se prolonger indûment. Il y a de grandes chances, en effet, qu'elles se substituent à la formation générale lorsqu'elles comportent une durée disproportionnée par rapport au niveau de formation générale préalable.

Jusqu'où devrait aller cette correspondance entre la durée des études professionnelles et la durée des études générales antérieures? Il est d'autant plus difficile de formuler des règles rigides à cet égard que les deux facteurs suivants sont susceptibles de modifier la durée des études professionnelles.

1o. Dans la plupart des branches professionnelles, les diverses occupations possibles ne constituent pas un bloc parfaitement homogène. Au contraire, il arrive habituellement que les fonctions de travail constituant une branche professionnelle, bien que parentes entre elles par leur nature et leurs exigences, soient cependant assez distinctes les unes des autres, surtout au point de vue technique, pour justifier, après un stade de formation identique pour toutes les occupations rattachées à une branche donnée, que les études soient généralement plus poussées dans une spécialité que dans l'autre.

2o. En outre, une diversité analogue à celle que nous venons de noter du côté des occupations, existe aussi du côté des étudiants qui s'inscrivent à un niveau ou à l'autre des études professionnelles. Sans doute, peut-on affirmer qu'ils constituent un groupe relativement homogène par leurs aptitudes et leurs intérêts; il n'en reste pas moins cependant, que plusieurs parmi eux seront à la fois plus désireux de pousser aussi loin que possible leur formation dans la voie qu'ils ont choisie, et plus aptes à le faire.

Le Comité croit nécessaire de formuler les règles suivantes en ce qui concerne la durée maxima des études professionnelles.

1. — Pour l'étudiant "ordinaire" admis aux études dans une branche professionnelle quelconque, la durée maxima des études pourrait être d'autant plus longue que le niveau de ces études serait plus élevé.
2. — Pour les étudiants les plus brillants et les mieux motivés la durée normale des études professionnelles devrait pouvoir être prolongée d'une année facultative au-delà de la durée "normale".

Déjà, en 1953, le "Sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique" formulait, sur cette question de la relation entre la durée des études professionnelles et celle des études de culture générale, plusieurs recommandations qui s'inspiraient de principes analogues.

> "9. — Que les études professionnelles ou de spécialisation commencent le plus tard possible et qu'elles soient proportionnées à la culture générale de l'élève.
>
> "10. — Que les exigences quant à l'admission et à la durée des études des écoles professionnelles ne soient pas plus élevées que nécessaires.
>
> "S'il est légitime de vouloir maintenir chaque métier ou profession à un niveau convenable et adapté, nous croyons qu'il ne faut pas exiger des candidats à l'étude de la pratique d'un métier ou d'une profession, plus de culture générale que n'en requièrent les études professionnelles, ni plus d'études professionnelles que n'en requière l'exercice du métier ou de la profession.
>
> "En d'autres termes, là où un certificat de septième année suffit, il ne faudrait pas exiger un certificat de neuvième.
>
> Quelques exemples illustreront ces deux recommandations qui se tiennent. Ainsi un cours commercial, technique ou agricole de quatre ans, faisant suite à la septième ou à la neuvième année, dans lequel les matières professionnelles ne constitueraient que la moitié environ du programme et seraient réparties à peu près également dans les quatre années, un tel cours irait à l'encontre de la recommandation ci-dessus et, à notre avis, ne répondrait pas aux exigences d'une saine pédagogie." (1)

(1) Rapport du Sous-comité de Coordination de l'enseignement à ses divers degrés du Comité Catholique du Conseil de l'Instruction publique, novembre 1953, pp. 27-28.

3. — CONCLUSION

Compte tenu des divers aspects que nous venons d'analyser, voici donc quelle devrait être la durée des études pour chacun des paliers de la formation professionnelle que nous avons distingués dans les sections précédentes.

Durée des études professionnelles

Cycles de formation générale prérequise	Durée des études professionnelles correspondantes
Maximum de 8e année	2 ans
Minimum de 9e et maximum de 10e	2-3 ans
Minimum de 11e et maximum de 12e	2-4 ans
Minimum de 13e année	3-5 ans

B. — Le niveau terminal des études professionnelles

Si on l'exprime par le nombre total d'années de scolarité auquel correspondrait chacun des paliers qu'elles doivent comporter, le niveau terminal des études professionnelles serait tel que le montre le tableau ci-dessous:

Palier de la formation professionnelle	Niveau initial: formation générale prérequise	Durée des études professionnelles	Niveau terminal: scolarité totale
1er palier	14 ans révolus et maximum de 8e année	2 ans	Maximum de 9-10 ans
2e palier	Minimum de 9e année	2-3 ans	11-12 ans
3e palier	Minimum de 11e année	2-4 ans	14-15 ans
4e palier	Minimum de 13e année	3-5 ans	16 ans et plus

En regard de ces paliers de la formation professionnelle, surtout en ce qui concerne les niveaux 2 et 3, une question se pose qui est à l'origine de nombreuses équivoques: les cours professionnels parallèles aux cours de formation générale ou professionnelle situés sur le même palier de scolarité totale sont-ils de niveau équivalent?

Est-ce que, par exemple, la 12e et la 13e années d'un cours professionnel consécutif à la 11e année de formation générale sont de même niveau que la 12e et la 13e année du cours général?

A moins de supposer que les études professionnelles n'ajoutent rien d'autre à la formation générale que des connaissances plus spécialisés, que l'étude des mathématiques, par exemple, ou du français poursuivie dans les cadres d'un cours de formation professionnelle n'apporte aucun changement dans le niveau même des connaissances de l'étudiant, il faut bien admettre, comme une sorte d'évidence, que les études professionnelles représentent, par rapport au niveau antérieur de formation générale, un gain réel non seulement au point de vue du caractère plus spécifique des connaissances acquises, mais aussi au point de vue du niveau de ces connaissances.

Aussi le Comité est-il d'avis qu'à tout prendre il faudrait considérer comme étant de même niveau les études impliquant le même nombre d'années de scolarité, que ces études soient de formation générale ou de formation professionnelle. C'est ce principe qui justifie la recommandation formulée plus loin qu'il faudrait rendre possible le passage d'un niveau à l'autre de la formation professionnelle.

L'erreur ainsi commise, si erreur il y a, dans l'évaluation du niveau de ces deux types de formation est probablement beaucoup moindre que l'erreur implicite au principe que seules les études de formation générale se répartiraient par niveaux proportionnels aux années de scolarité, tandis que le niveau des études professionnelles serait exclusivement défini par le niveau de la formation générale auquel elles se rattacheraient et indépendant de leur durée.

III. — QUESTIONS DE TERMINOLOGIE

Nous avons soigneusement évité jusqu'à présent de désigner par des appellations verbales les quatre niveaux de la formation professionnelle dont nous proposons l'adoption. Le moment est maintenant venu de suggérer un nom pour chacun de ces niveaux.

Rappelons, pour réduire le plus possible les équivoques à cet égard, que nous ne voulons définir ici que les **niveaux** de la formation professionnelle, et non pas les diverses branches que celle-ci peut comporter. L'identification du secteur ou de la branche d'activités sur lequel peuvent porter les études d'un niveau donné est une question indépendante en soi du niveau des études. Parmi les diverses branches d'activités qu'on observe dans le monde du travail, les unes peuvent donner lieu à des études d'un seul niveau, les autres à des études de plusieurs niveaux. Inversement, le nombre de branches ou de spécialités professionnelles n'est pas nécessairement le même pour tous les niveaux de la formation.

Dans cette perspective, les appellations que nous suggérons pour chacun des niveaux de la formation professionnelle s'appliquent à toutes les branches, à toutes les spécialités pour lesquelles on prévoit un cours d'étude à un niveau donné.

La façon la moins équivoque de désigner les divers niveaux de la formation scolaire, c'est évidemment de leur attribuer un simple numéro d'ordre. Les quatre niveaux que comporte le plan suggéré par le Comité pourraient alors être appelés, selon un ordre croissant, enseignement professionnel du premier degré, du deuxième degré, etc... D'autres systèmes scolaires ont employé une terminologie semblable pour désigner les étapes de la formation générale ou professionnelle.

On pourrait aussi employer des expressions couramment utilisés telles que les suivantes: formation professionnelle élémentaire, moyenne ou supérieure.

L'usage a cependant consacré certaines expressions sur le sens desquelles on est loin de toujours s'entendre, mais qui ont le mérite de comporter des significations auxquelles il serait difficile de renoncer, même au profit d'une plus grande clarté des appellations employées. C'est ainsi, par exemple, que le cours de métiers et le cours technique, de même d'ailleurs que les cours universitaires, désignent des paliers nettement différents de la formation professionnelle.

Entre ces diverses façons d'identifier les niveaux de la formation professionnelle qu'il propose d'établir, le Comité en est venu à la conclusion qu'il y avait lieu de conserver la terminologie la plus répandue, dans l'espoir que la clarté et la précision des définitions qu'il a données à chacun des niveaux de la formation professionnelle, finiront par dissiper toute équivoque au sujet des expressions employées pour les désigner.

Aussi le Comité suggère-t-il pour les **niveaux** de la formation professionnelle, la terminologie qui apparaît au schéma de la page suivante.

La terminologie suggérée pour les **cours d'études** devrait en principe s'appliquer aux **institutions** elles-mêmes. Si celles-ci limitaient toujours leur enseignement à un seul cours, elles pourraient ainsi être identifiées par le cours qu'elles donnent. Tel n'est point le cas la plupart du temps. Nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, les écoles de métiers, par exemple, donnent à la fois le cours de métier et une bonne partie du cours technique; les universités sont loin de limiter leur action au domaine des cours proprement universitaires: au contraire, plusieurs des cours qu'on y donne sont incontestablement de niveau technique, même si parfois elles les sanctionnent par un diplôme de baccalauréat. Dans plusieurs milieux on vou-

Appellations proposées pour les niveaux de la formation professionnelle (1)

Niveau initial conditions d'admission	Durée des études professionnelles	Niveau terminal: scolarité totale	Appellations proposées
1. 14 ans révolus et maximum de 8e année	2 ans	Maximum de 9-10 ans	Cours d'initiation au travail
2. Minimum de 9e année	2-3 ans	11-12 ans	Cours de métier
3. Minimum de 11e année	2-4 ans	13-15 ans	Cours technique
4. Minimum de 13e année	3-5 ans	16 ans et plus	Cours universitaire

drait dissiper les équivoques d'une telle diversité "académique" des **enseignements** dispensés par les institutions, en exigeant que la concordance soit aussi rigoureuse que possible entre la nature d'une institution donnée et le niveau des enseignements qu'on y trouve. Il y a là une source d'équivoques qui ne tient pas aux niveaux proprement dits des cours concernés; à ce sujet, si l'on convient de distin-

(1) Plusieurs mémoires, en particulier ceux de l'Association des Manufacturiers Canadiens, des représentants de la Faculté des Sciences de l'Université Laval, de la Corporation des Ingénieurs Professionnels et quelques autres, nous ont suggéré la création d'un niveau de formation professionnelle intermédiaire entre le niveau "technique" et le niveau proprement "universitaire". Lorsqu'une telle suggestion nous a été faite, l'échange de vues auquel elle a donné lieu, nous a donné l'impression très nette que le technicien dont on parlait n'était certes pas le **nouveau technicien** qui devrait en principe être le produit du nouveau programme mis en vigueur en 1959 par l'enseignement spécialisé. Ce nouveau technicien, en effet, a une scolarité d'une année plus avancée que les techniciens actuellement au service des entreprises. On s'explique assez facilement cette "ignorance", puisque les premiers diplômés du cours technique ont précisément terminé leurs études en juin dernier. D'ailleurs nous avons aussi constaté que dans les instituts eux-mêmes, les implications du nouveau programme et l'élévation du niveau des études techniques que ce nouveau programme comporte, ne sont pas encore complètement comprises.

Nous n'avons pas cru bon de proposer en propres termes l'insertion d'un niveau intermédiaire entre le technique et l'universitaire qu'on nous proposait. Effectivement c'est grâce à l'année supplémentaire que nous suggérons et qui équivaut à une quinzième année de scolarité, que nous croyons mettre en pratique cette recommandation. De cette façon, en effet, le technicien de cette catégorie ne sera inférieur à l'ingénieur que de l'équivalent de deux ans de scolarité, puisque la scolarité totale des ingénieurs qui ont eu accès à l'université après une 12ème année et qui ont fait un cours de 5 ans équivaut à 17 années d'études.

guer, comme nous l'avons fait, les niveaux de la formation professionnelle par le nombre d'années de scolarité que chacun comporte, à la fois sur le plan de la formation générale et sur le plan de la formation professionnelle proprement dite, il n'y a aucune raison que des équivoques persistent; celles-ci tiennent plutôt du **rôle des institutions.**

Si l'on veut être réaliste cependant, on admettra qu'il est impossible, pour de multiples raisons, de cantonner une institution dans un seul secteur à un seul niveau d'enseignement. Les circonstances imposent toujours aux institutions d'assumer des enseignements de plusieurs niveaux dans un domaine ou dans l'autre. Les universités, par exemple, manqueraient à leur mission dans le milieu si elles refusaient systématiquement d'offrir aux étudiants certains enseignements de niveau technique, sous prétexte que leur fonction normale doit se limiter aux enseignements de niveau proprement universitaire. Dans bien des cas, les universités peuvent rendre à la société des services qu'elles seules peuvent lui rendre, en prenant l'initiative d'aménager des cours techniques qu'il serait, pour un temps du moins, impossible ou plus onéreux d'organiser dans un autre contexte institutionnel.

Il n'y aurait là aucune équivoque cependant si les universités elles-mêmes, en de telles circonstances, ne sanctionnaient pas les enseignements de niveau technique qu'elles peuvent offrir par des diplômes de nature universitaire (par des baccalauréats "professionnels", par exemple). Pour tout le monde la distinction des niveaux d'enseignement demeurerait quand même claire et nette, malgré le cadre institutionnel dans lequel les cours seraient dispensés. Peu importe qu'un cours technique soit donné dans une université, dans un collège ou dans un autre type d'institution, son niveau demeure le même quel que soit le contexte institutionnel auquel il appartienne.

Cette polyvalence inévitable des institutions par rapport au niveau des enseignements prévus dans un plan général de formation professionnelle, pose le problème suivant: lorsqu'une institution dispense des enseignements de plusieurs niveaux, de quel nom faut-il la désigner? Une seule règle nous semble valable à cet égard; cette règle coïncide d'ailleurs avec des pratiques en usage dans l'enseignement spécialisé et le Comité souhaiterait qu'on l'applique à tous les types d'institutions:

> Chaque institution d'enseignement professionnel devrait être désignée par le nom du cours d'études le plus élevé qu'elle dispense au complet.

Par ailleurs, bien qu'une telle façon de procéder soit manifestement dans une bonne mesure arbitraire, le Comité suggère également qu'en plus de la désigner par le cours d'études qu'elle dispense, on identifie chaque type d'institutions par une appellation qui serait propre à chacun des niveaux de formation proposée. Dans cette perspective le Comité recommande donc la terminologie suivante pour les institutions d'enseignement professionnel de niveau infra universitaire:

Cours le plus élevé dispensé dans l'institution	Appellation proposée
Initiation au travail	Centre d'initiation au travail
Métiers	Ecoles de Métiers
Cours technique	Institut de Technologie

Pourquoi dans cette terminologie avons-nous conservé l'expression **technologie** pour désigner les instituts où l'on offrira le cours **technique**? Il nous faut reconnaître qu'il eût été plus logique de parler d'un institut technique plutôt que d'un institut de technologie. On nous a cependant souligné si souvent l'importance d'adopter un vocabulaire aussi semblable que possible à celui qui est en usage dans les autres provinces, que nous avons cru préférable de nous en tenir au nom que portent actuellement les institutions concernées et qui leur a d'ailleurs été donné récemment, précisément pour que l'on ne les confonde pas avec des institutions moins avancées en dehors de la province de Québec.

Par ailleurs, il n'y a pas que cette polyvalence des institutions d'enseignement qui soulève des questions de terminologie. Très souvent, comme c'est le cas depuis quelques années des instituts de **technologie**, le nom qui identifie l'institution n'est pas tout à fait le même que celui qui désigne le cours dispensé dans l'institution.

IV. — LE PASSAGE D'UN NIVEAU À L'AUTRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: LA COORDINATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Quelle que soit la netteté des démarcations établies entre les niveaux de la formation générale et ceux de la formation professionnelle, il serait utopique d'espérer que les événements pédagogiques auxquels se trouvent mêlés une foule de facteurs imprévisibles, se produiront exactement de la façon implicitement prévue par les structures. Aussi, pour être réalistes, faut-il considérer comment peut

s'effectuer une coordination harmonieuse entre tous les rouages prévus dans les cadres généraux, compte tenu des difficultés que pose l'orientation des étudiants à l'intérieur des canaux académiques du système scolaire dans son ensemble.

Le problème de la coordination, soit entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général d'une part, soit entre les niveaux que la formation professionnelle peut comporter d'autre part, se pose sur deux plans.

A. — Sur le plan des programmes d'étude, il comporte deux aspects: celui des structures et celui des contenus des programmes.

B. — Sur le plan de l'orientation des étudiants, la question qui se pose est celle du choix d'un cours professionnel au moment opportun par chaque étudiant, compte tenu de ses aptitudes et des erreurs qu'un tel choix peut toujours comporter.

A. — Coordination des programmes

Nous avons déjà résolu le problème de la coordination des structures proprement dites en établissant une concordance parfaite entre les études professionnelles et les divers niveaux que l'on peut distinguer dans la formation générale. Cette concordance purement structurale ne suffit pas cependant. Dans un système scolaire bien coordonné, il doit y avoir continuité entre l'enseignement de formation générale et l'enseignement de formation professionnelle. Et cette continuité est tout aussi importante au plan même des contenus de ces deux types d'enseignement, qu'au plan de leur coordination structurale.

Ce principe signifie que le début de chaque cours de formation professionnelle doit correspondre aussi exactement que possible au terme du cours de formation générale qui lui donne accès, de façon que le passage d'un cours de formation générale à l'un ou l'autre des cours de formation professionnelle qui lui correspondent normalement doit s'effectuer sans hiatus ni chevauchement.

Nous l'avons déjà souligné cependant, une telle correspondance ne saurait s'effectuer exclusivement et globalement en fonction du degré de formation générale requis pour l'admission à un cours professionnel. Elle devra être beaucoup plus spécifique et être formulée en terme des matières typiques ou dominantes des diverses branches professionnelles prévues à chacun des niveaux, c'est-à-dire des matières que requiert nécessairement l'étude des techniques qui caractérisent la spécialité concernée.

Nous verrons plus loin, lorsque nous tenterons d'identifier les branches qu'il y aurait lieu d'enseigner aux divers niveaux de la

formation professionnelle, selon quelles modalités pourrait être aménagée cette coordination analytique entre la formation générale et la formation professionnelle.

Soulignons dès maintenant toutefois, les quelques conséquences majeures qui découlent des principes formulés ci-dessus pour l'orientation des politiques d'admission des écoles professionnelles.

1°. — Les diverses écoles professionnelles devraient formuler avec précision leurs exigences et indiquer, en particulier, le degré que devraient avoir atteint les étudiants dans les matières dominantes de chacune des branches professionnelles qui apparaissent dans leur programme.

A cet égard elles devraient éviter une surenchère d'autant plus facile, dans les circonstances actuelles, que le réseau des institutions de formation professionnelle est nettement insuffisant et que le taux de scolarisation secondaire augmente à un rythme accéléré, comme nous le verrons plus loin. C'est ainsi, par exemple, que les instituts de technologie ont présentement tendance à exiger de leurs étudiants qu'ils aient gradué de l'option sciences mathématiques du cours scientifique, alors que, selon toute probabilité, ils ne devraient avoir une telle exigence que pour certaines matières. Cette manière de faire s'explique évidemment par les défauts de l'organisation de l'enseignement secondaire lui-même: constatant que les diplômés du cours général sont mal préparés en mathématiques et en sciences, les instituts sont justifiés dans une large mesure de tenter de recruter leurs candidats parmi les finissants de la section du cours secondaire où ces matières sont plus avancées.

Dans le cadre du système d'options graduées que nous avons proposé pour le cours secondaire, les instituts et les autres institutions de formation professionnelle devront reviser leurs politiques et se contenter d'exiger le niveau de la 11e année la plus forte dans les seules matières typiques de chaque branche professionnelle.

2°. — Par contre dans le contexte nouveau que nous postulons, il ne serait pas exclus que, du moins pour les branches professionnelles exigeant le niveau le plus avancé dans certaines matières à un degré quelconque du cours secondaire, les étudiants d'un cours professionnel donné soient de même calibre que les candidats éventuels à un cours professionnel de niveau plus élevé. Par exemple, ce qui caractériserait, **au niveau de la 11e année même**, le candidat à certaines branches de l'institut de technologie et le distinguerait de l'étudiant universitaires éventuel, ce ne serait pas le fait que l'étudiant de technologie serait inférieur à ce dernier, au moment où l'un et l'autre s'inscrivent dans le cours de mathématiques le plus poussé de la 11e

année; ce serait plutôt le fait que l'étudiant de technologie abandonnera, après la 11e année, les études mathématiques générales tandis que l'étudiant universitaire les continuera jusqu'au niveau d'une 13e année. Le trait caractéristique de chacun de ces deux étudiants ne résiderait pas alors dans l'infériorité de l'un dans les mathématiques de 11e année, mais dans l'orientation professionnelle plus précoce de l'étudiant en technologie.

B. — L'orientation des étudiants

En ce qui concerne l'orientation des étudiants, une large part des problèmes qui se posent à l'heure actuelle auront été résolus, grâce à l'insertion du cycle d'observation que nous avons proposé précédemment. Un tel cycle d'observation permettra non seulement d'empêcher que des jeunes n'abandonnent trop tôt la formation générale, mais aussi de diriger vers des études professionnelles ceux pour qui elles seraient plus profitables que des études de formation générale.

A cet égard, il faut bien admettre cependant que les techniques dont nous disposons pour déterminer le niveau d'aptitudes d'un étudiant, et surtout le type des études qui lui conviendrait, sont encore trop rudimentaires pour que l'on ne tienne pas compte de la possibilité d'un nombre d'erreurs très important dans le pronostic à poser.

Si donc des erreurs doivent se commettre, le Comité est d'avis que les orienteurs professionnels et les éducateurs devraient prendre d'abord le risque de suggérer aux étudiants une formation générale aussi poussée que possible. Ce genre d'erreurs paraît moins dommageable que l'erreur inverse d'une orientation prématurée vers des études professionnelles.

Il faudra cependant éviter qu'à vouloir garder les élèves aussi longtemps que possible dans la formation générale, l'orientation vers un cours professionnel ne devienne synonyme d'échecs préalables dans la formation générale. Dans le cadre du système d'options graduées que nous avons proposé, c'est au contraire le fait qu'un étudiant manifeste des aptitudes particulières dans les matières caractéristiques d'une branche professionnelle, qui devrait être le critère positif de son orientation vers cette branche d'études spécialisées.

Quelles que soient cependant les précautions prises au moment du choix d'un cours professionnel, il arrivera toujours que certains étudiants se seront inscrits dans un cours trop "facile" pour eux, d'autres dans un cours trop "difficile".

C'est pour résoudre ce problème de ré-orientation que le réseau d'institutions d'enseignement général aussi bien que celui des institutions d'enseignement professionnel doit être assez souple pour permettre les adaptations nécessaires au cours des études.

C'est un fait que durant les études professionnelles d'un niveau quelconque, un étudiant peut manifester des aptitudes pour un niveau de formation professionnelle supérieur à celui où il s'est d'abord engagé. Un tel fait est susceptible de se produire assez fréquemment. C'est ainsi, par exemple, que bon nombre des diplômés du cours technique actuel s'inscrivent chaque année dans les écoles universitaires de sciences ou de génie.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1. Que le passage d'un cours professionnel donné à un cours professionnel de même nature, mais plus avancé, soit rendu possible et puisse s'effectuer avec le moins de perte de temps possible ou de répétition des études déjà faites;
2. Que, dans chaque cours professionnel, on recommande aux étudiants de modifier leur orientation vers un cours plus avancé aussitôt qu'il a été possible de découvrir chez eux des aptitudes suffisantes;
3. Que l'on organise à cette fin des cours spéciaux de récupération, de préférence dans le cadre de l'institution où se donnent les cours plus avancés auxquels les étudiants concernés devraient avoir accès, car de tels cours auront ainsi plus de chances d'être adaptés au besoin réel de ces étudiants.

Par contre, c'est également un fait que bon nombre d'étudiants qui se sont engagés dans les études d'un niveau relativement avancé, découvriront sous forme d'un échec, qu'ils ne sont pas à leur place dans le cours choisi. Un tel fait est susceptible de se produire d'autant plus souvent que l'on se situe à un niveau plus avancé des études. C'est ainsi, que, selon le témoignage des institutions universitaires elles-mêmes, à l'heure actuelle, une proportion considérable des étudiants inscrits dans les cours de sciences ou de génie, auraient mieux fait de s'inscrire dans un cours de niveau technique, que dans le cours de niveau universitaire qu'ils tentent de réussir. Ce genre de problème est évidemment plus difficile à résoudre que les précédents, pour des raisons à la fois psychologiques et techniques. Malgré les difficultés que des solutions adéquates à cet égard pourraient comporter, le Comité est cependant d'avis qu'il y a lieu de prévoir une possibilité de passage d'un cours professionnel plus avancé à un cours professionnel de niveau moindre.

Chapitre 6

Les branches de l'enseignement professionnel

A chacun des quatre niveaux dont nous avons parlé, en combien de branches faudrait-il partager les études professionnelles? Sur quelles bases, selon quels critères effectuer ce partage? Jusqu'à quel point faut-il distinguer l'une de l'autre, chacune des branches de la formation professionnelle pour un niveau donné? La distinction d'une branche de l'autre doit-elle s'étendre à toutes les matières ou doit-elle se limiter à quelques matières typiques de chacune des branches et viser, par exemple, à ce que certaines matières soient communes à toutes les branches d'un même niveau?

Telles sont les principales questions auxquelles nous tenterons de répondre, au cours de ce sixième chapitre, et dont la réponse nous permettra de définir les grandes lignes de la structure interne des programmes de l'enseignement professionnel, ainsi que les principales spécialités que celui-ci devrait comporter, c'est-à-dire en fin de compte ses contenus.

I. — RAPPEL DE QUELQUES CONCLUSIONS PRÉCÉDENTES

Au cours des chapitres précédents, nous avons eu l'occasion de formuler plusieurs principes qui ont une relation directe avec les problèmes que nous aborderons maintenant. Rappelons-les brièvement en guise d'introduction à cette étude sur l'organisation interne des programmes de l'enseignement professionnel.

1°. C'est dans la perspective des exigences "humanistes" et techniques des diverses carrières que l'enseignement professionnel doit orienter la définition de ses contenus.

2°. L'enseignement professionnel ne se limite pas à un secteur particulier du monde du travail, au secteur industriel, par exemple, comme c'est "grosso modo" le cas de l'enseignement spécialisé à l'heure actuelle. Au contraire, il groupe tout le champ de l'activité professionnelle: le commerce et la finance aussi bien que le travail de laboratoire, l'industrie manufacturière aussi bien que l'agriculture.

3°. Au début des études professionnelles, du moins à compter du deuxième niveau que celles-ci doivent comporter selon le plan du Comité, les étudiants ont un passé académique très varié où se sont révélés des aptitudes et des intérêts plus marqués pour certaines disciplines que pour d'autres. Cette diversité d'antécédents est le résultat du système des "options graduées" que nous avons suggéré pour l'organisation des cours de formation générale au niveau secondaire.

La question fondamentale à résoudre, en ce qui concerne les branches que doit comporter l'enseignement professionnel dans la perspective des conclusions auxquelles nous sommes parvenus jusqu'à maintenant, est la suivante: faut-il définir ces branches en fonction du passé académique des étudiants ou faut-il plutôt aménager dès le départ, les études professionnelles en fonction des diverses occupations que l'on retrouve dans le monde du travail?

Nous analyserons tour à tour les conclusions auxquelles il serait possible de parvenir en adoptant alternativement l'une et l'autre perspective.

II. — LES ANTÉCÉDENTS ACADÉMIQUES DES ÉTUDIANTS ET LES BRANCHES PROFESSIONNELLES QUI PEUVENT S'Y RATTACHER

S'il faut viser, comme nous l'avons proposé, à ce qu'il y ait le plus de continuité possible entre les études antérieures et la formation professionnelle, il est bien évident que les diverses matières qui apparaissent au programme des études secondaires pourraient servir de point de départ à la spécialisation professionnelle et constituer la base d'un premier partage des études professionnelles en plusieurs branches.

Un fait fondamental à cet égard doit être analysé, c'est la diversité, dans le cadre du système d'options graduées, des antécédents académiques de la clientèle qui est susceptible d'accéder à la formation professionnelle soit après la 9e année d'étude ou la 11e année, pour nous en tenir aux niveaux qui nous intéressent plus immédiatement. Analysons donc ces antécédents qui deviendraient ainsi le point de départ de la formation professionnelle et le principe de son organisation.

Afin de simplifier l'exposé qui va suivre, nous supposerons que le système suggéré "d'options graduées" comporterait, dans chaque degré, trois niveaux d'étude dans chacune des matières les plus significatives pour la formation professionnelle. Nous supposerons également, bien qu'une telle supposition ne puisse évidemment s'ap-

puyer sur des données rigoureuses, que l'écart maximum entre les trois niveaux d'une matière donnée irait, pour chaque degré, du simple au double. Un tel écart n'est pas impensable si l'on tient compte de la double possibilité qu'au niveau le plus élevé, dans chaque degré, le temps affecté à une matière donnée soit plus long et que les étudiants inscrits à ce niveau soient plus doués. Plusieurs matières qui apparaissent à certains programmes des études secondaires, telle que le grec, le latin, l'espagnol et les travaux manuels n'ont pas été considérées précisément parce que nous voulions éviter des écarts "absolus" si l'on peut dire, qui auraient séparé les étudiants inscrits dans ces matières et les autres.

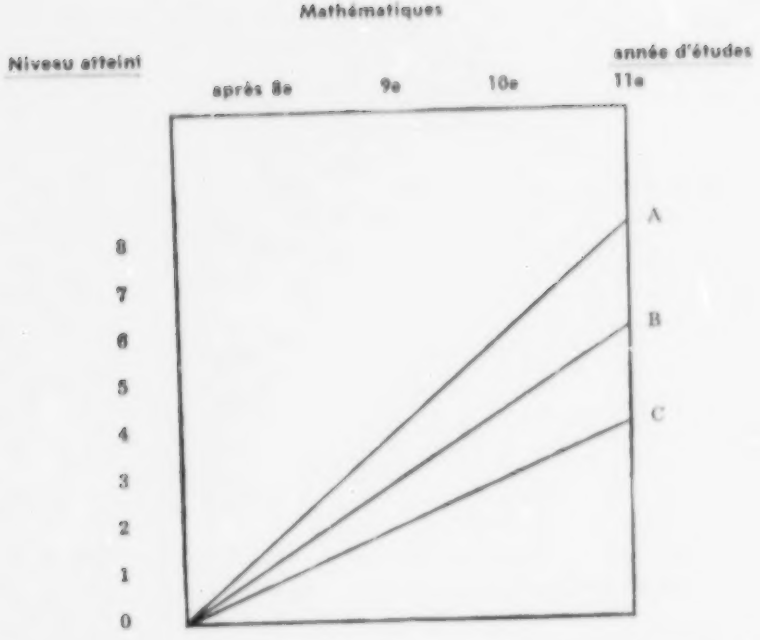
Par ailleurs, nous avons aussi négligé d'autres matières qui apparaissent dans les programmes d'enseignement secondaire telles que la religion, l'histoire, la géographie, l'éducation physique pour la raison suivante: sans doute ces matières donnent-elles lieu à certaines variations de niveau à cause de la diversité des aptitudes des étudiants dans un même degré, mais d'une façon générale, les objectifs auxquels vise l'enseignement de ces matières sont les mêmes d'une section à l'autre.

Parmi les quelque vingt matières différentes qui constituent l'ensemble des programmes de notre enseignement secondaire, nous avons donc retenu les matières suivantes: français, anglais, mathématiques, physique, chimie, biologie et arts (rythmiques ou plastiques). Le graphique ci-dessous illustre, pour les mathématiques, comment s'établiraient théoriquement les niveaux atteints après la 8e, la 9e, la 10e et la 11e années d'étude par les trois groupes d'étudiants inscrits dans chacune des options graduées que cette matière comporterait dans chaque degré, en postulant qu'au point de départ tous les groupes sont égaux. Le même schéma s'appliquerait aux autres matières énumérées.

Plusieurs remarques importantes méritent d'être soulignées en regard du graphique ci-dessous.

1°. Notons tout d'abord que les degrés au sens traditionnel du terme, par exemple la 9e année ou la 11e année, ne représentent plus que des **années d'étude** et non pas strictement des degrés dans le sens d'un **niveau d'étude.** Après un même nombre d'années d'étude, par exemple, après la 11e année, le groupe "A" a atteint le niveau 8 en mathématiques tandis que le groupe "C" n'a atteint que le niveau 4 et ce dernier niveau 4 avait été atteint par le groupe "A" deux ans plus tôt, c'est-à-dire après la 9e année.

2°. Pour toutes les matières considérées, nous avons fait l'hypothèse que tous les étudiants auraient au moins atteint le niveau 4



après la 11e année, ce qui implique qu'ils en ont commencé l'étude dès la 8e année. Une telle hypothèse ne se vérifie pas à la lettre dans la réalité au moins dans le cas de la physique et de la chimie qui, dans les programmes actuels, n'apparaissent comme disciplines distinctes au programme des études secondaires qu'à partir de la 10e ou de la 11e année. Cette discordance entre l'hypothèse sous-jacente au graphique et la réalité n'en change cependant pas substantiellement la signification: pour ces deux matières il suffirait de déplacer de deux années le graphique, qui n'en conserverait pas moins la même orientation globale.

3°. Il est bien évident que les trois niveaux que nous avons postulés dans chaque matière ne se distinguent pas les uns les autres de façon aussi nette dans la réalité que dans le graphique. Il n'est même pas certain qu'il serait opportun ou même possible de distinguer trois niveaux pour chacune des matières dont nous parlons. Deux niveaux pourraient être suffisants dans certains cas, ou même un seul comme nous l'avons déjà souligné à propos du grec ou de l'éducation physique. Mais, s'il en était ainsi pour toutes les matières, il faudrait supposer que toutes les orientations possibles après une

année d'étude quelconque, après la 11e année par exemple, qu'il s'agisse d'une orientation vers des études plus avancées de formation générale ou de l'orientation vers des études professionnelles, ont exactement les mêmes exigences; il faudrait aussi supposer que tous les étudiants ont exactement les mêmes aptitudes ou du moins que la diversité des aptitudes ne se traduit pas par des acquisitions de niveaux variés. Or, toutes ces suppositions sont évidemment fausses. Il demeure donc valide de postuler les différences de niveaux que nous avons inscrites dans un graphique plus nettement découpé que la réalité sans doute mais qui a l'avantage de mieux faire ressortir un aspect essentiel de cette réalité.

La conséquence des faits que nous venons d'illustrer peut s'exprimer dans les termes suivants. Après la 11e année, par exemple, c'est une sorte de **profil académique** qui représente le mieux le niveau de scolarité atteint par un étudiant, ce profil indiquant dans quelles matières il a atteint le niveau le plus élevé et dans quelles matières il a atteint le niveau le plus bas.

Si le système des options graduées est aménagé de telle sorte que chaque étudiant devra avoir poussé ses études jusqu'au niveau 8 dans deux matières ou moins, il est théoriquement possible d'imaginer 21 profils différents au terme de la 11e année. A la limite, par conséquent, la clientèle des écoles professionnelles greffée sur la 11e année se partagerait en 21 groupes dont chacun aurait pour caractéristique une dominante égale au niveau 8 de scolarité dans deux matières: français-anglais, français-mathématiques, mathématiques-physique, etc...

Il est bien évident cependant que ces 21 combinaisons théoriquement possibles ne sont pas toutes également plausibles. Il est très probable, par exemple, que les dominantes chimie et arts ont très peu de chances de se rencontrer fréquemment dans la réalité, soit parce que le système lui-même des options ne permettra pas cette association baroque, soit parce que les étudiants ne les choisiront pas. Aussi avons-nous restreint aux combinaisons suivantes qui nous paraissent les plus plausibles, les 21 combinaisons théoriquement possibles.

En dehors des deux dominantes qui le caractérisent, chacun des groupes que nous distinguerons aura, par hypothèse, atteint au moins le niveau 4 dans les autres matières énumérées ci-dessous. Il n'est pas exclu, cela va sans dire, qu'à cause de certaines exigences particulières du couple de matières dominantes qu'ils ont choisies, que l'on requière des étudiants d'un groupe donné qu'ils aient atteint le niveau 6 intermédiaire entre 4 et 8 ou même le niveau

Les combinaisons retenues	Les combinaisons rejetées
1. Français-anglais;	9. Français-physique;
2. Français-arts (plastiques ou rythmiques);	10. Français-chimie;
3. Français-mathématiques;	11. Français-biologie;
4. Mathématiques-physique;	12. — 16. Anglais et l'une des matières suivantes: arts, mathématiques, physique, chimie, biologie (1);
5. Mathématiques-arts;	17. Mathématiques-chimie;
6. Physique-arts;	18. Mathématiques-biologie;
7. Physique-chimie;	19. Physique-biologie;
8. Chimie-biologie;	20. Chimie-arts;
	21. Biologie-arts.

(1) Ces combinaisons ont été rejetées dans le cas des étudiants de langue française. Dans le cas des étudiants de langue anglaise, on retiendrait les combinaisons auxquelles l'anglais se trouve impliqué lui-même et qui ont été retenues pour le français dans le cas des étudiants de langue française.

8 dans une ou plusieurs autres matières. Ce serait probablement le cas du couple physique-chimie en ce qui concerne les mathématiques.

Tel serait donc le point de départ de la formation professionnelle si on le définissait en fonction des antécédents académiques des étudiants. Un tel point de départ serait certainement valable, car bon nombre d'occupations, en effet, font appel principalement, sinon exclusivement, à des connaissances et à des techniques qui correspondent très immédiatement à l'une ou à l'autre des matières enseignées au cours secondaire, lesquelles en dérivent directement.

Mais le monde du travail comporte une multitude d'occupations qu'il serait difficile de rattacher ainsi à une discipline du savoir ou aux techniques qui en découlent.

C'est ce deuxième aspect du problème posé que nous considérerons maintenant.

III. — LES BRANCHES PROFESSIONNELLES ET LE MONDE DU TRAVAIL

Dans le monde économique et social, c'est en vue de la fabrication d'un produit ou de l'organisation d'un service que des catégories de travailleurs plus ou moins nombreuses et plus ou moins diversifiées se groupent pour constituer des entreprises de dimensions

très variables. Le service ou le produit qui sert de critères à l'organisation du travail donne ordinairement lieu à une série d'opérations plus ou moins complexes et celles-ci font appel à un nombre plus ou moins grand de techniques diverses, elles-mêmes tributaires de disciplines intellectuelles ou manuelles plus ou moins variées, dont les unes prolongent les matières déjà enseignées au cours secondaire, mais dont les autres, sinon la plupart, sont tout à fait nouvelles ou presque.

Ajoutons à cela que les dimensions mêmes des entreprises sont susceptibles de transformer radicalement la nature des fonctions qu'on peut y exercer; elles peuvent même faire apparaître de nouvelles techniques de l'oeuvre ou du produit qu'une entreprise a pour fonction de produire.

S'il s'agit d'une entreprise très petite, d'une entreprise artisanale, qui ne réunit à la limite qu'un seul travailleur, ce travailleur unique doit posséder, de toutes les disciplines intellectuelles ou manuelles impliquées dans l'oeuvre produite, le minimum nécessaire à la production de l'oeuvre. C'est le cas, par exemple, de la ferme traditionnelle exploitée par un seul cultivateur.

Par contre, si l'entreprise rassemble un grand nombre de personnes, c'est alors que se produit le phénomène de la spécialisation des tâches. Un ou plusieurs travailleurs assument une phase ou un aspect de la série d'opérations effectuées dans l'entreprise et, d'une façon générale, les spécialités ainsi fondées sur un aspect ou une phase de l'oeuvre produite peuvent coïncider avec une seule discipline intellectuelle ou manuelle, ou avec un groupe de disciplines connexes. En outre, si l'entreprise atteint des dimensions un peu considérables, de nouvelles fonctions apparaissent, étrangères en soi aux connaissances et aux techniques requises par la production, qui ont pour but de coordonner l'action diversifiée de tout le personnel de façon à maintenir l'unité de l'ensemble. Ces nouvelles fonctions sont celles de la gérance, de la direction ou de l'administration, elles-mêmes plus ou moins diversifiées et hiérarchisées selon qu'elles sont assumées par une personne ou plusieurs.

Si l'on se place dans la perspective des fins qui caractérisent l'enseignement professionnel, il est difficile de ne pas reconnaître en principe que c'est la structure même des occupations dans le monde du travail, leurs exigences, qui devraient constituer le premier critère de la définition des matières et des branches susceptibles de constituer des programmes adaptés de formation professionnelle. Un grand nombre de mémoires qui ont été soumis au Comité, ont mis l'accent sur cet aspect du problème. En des termes parfois très éner-

giques, ils ont souligné que l'enseignement professionnel est essentiellement pratique et doit répondre aux besoins de l'industrie et du commerce si l'on veut que les diplômés réussissent à jouer un rôle de premier plan dans les entreprises.

Parfaitement conscient de la justesse de ce point de vue, le Comité a consacré beaucoup de temps à l'étude de ce problème. Il s'est efforcé de trouver une méthode qui lui permettrait de classer la multitude des occupations d'une façon qui tienne compte des exigences du monde du travail et d'aménager, en conséquence, les diverses branches de la formation professionnelle. Il a cru qu'il lui serait possible, sinon d'effectuer au complet un tel classement, du moins d'en dégager les grandes lignes à l'aide des données d'une enquête auprès d'un groupe représentatif d'entreprises. Aussi, dès le début de ses travaux, a-t-il confié à des spécialistes le soin de mener l'enquête dont la nécessité lui apparaissait évidente.

Après plusieurs mois de recherche, il lui a bien fallu reconnaître que l'étude adéquate d'une réalité aussi vaste et aussi complexe dépassait le temps de son mandat et les moyens dont il pouvait disposer.

Quelle que soit, cependant, son envergure, une tâche semblable est essentielle à l'élaboration de programmes de formation professionnelle réellement adaptés aux besoins des étudiants et de la société.

Aussi le Comité propose-t-il à cet égard qu'un service d'inventaire permanent du monde du travail dans la perspective que nous venons d'indiquer, soit institué dans le cadre des structures administratives dont nous parlerons dans une autre partie de ce rapport.

S'il avait fallu s'en tenir de façon trop absolue au principe que le premier critère de la définition des branches de l'enseignement professionnel doit être emprunté aux caractéristiques du monde du travail, le Comité aurait pu se contenter de la recommandation formulée ci-dessus. Malgré l'insuffisance des renseignements qui lui étaient accessibles, le Comité croit cependant opportun de formuler dès maintenant un certain nombre de suggestions susceptibles d'orienter le mieux possible, dans les circonstances et dans l'état actuel de nos connaissances, l'organisation des programmes de l'enseignement professionnel. Il va sans dire toutefois que le groupement proposé ci-après pour les diverses branches professionnelles devrait être

revisé aussitôt que les enquêtes menées par l'organisme proposé auront fourni des renseignements plus adéquats sur le monde du travail.

IV. — DÉFINITION PROVISOIRE DES BRANCHES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le classement des diverses branches de l'enseignement professionnel que le Comité suggère est une sorte de compromis qui s'efforce de tenir compte, à la lumière des renseignements disponibles, à la fois du fait que l'enseignement professionnel a son point de départ à un stade donné de la formation générale et qu'il doit rendre les étudiants aussi rentables que possible pour le monde du travail. Voilà pourquoi il a songé à déterminer pour chacun des niveaux de la formation professionnelle:

1o. les spécialités les plus typiques auxquelles pourront conduire les diverses branches de la formation générale secondaire;

2o. les spécialités qui, tout en étant irréductibles à une branche du savoir, correspondent cependant à des groupes d'occupations manifestement importantes dans le monde du travail.

A. — Au niveau technique

Au niveau technique, c'est-à-dire au niveau des études postérieures à la 11e année, les branches de l'enseignement professionnel se partageraient en trois groupes fondamentaux dont les caractéristiques seraient les suivantes.

1. — **Un premier groupe** comprendrait toutes les spécialités qui se définissent principalement par l'une ou l'autre des **disciplines du savoir** qui correspondent aux diverses matières du programme des études secondaires, groupées selon les dominantes dont nous avons parlé précédemment.

Chacune des spécialités de ce genre se caractériseraient donc par des exigences plus marquées dans les deux matières académiques qui caractérisent chacune des dominantes.

Rappelons toutefois qu'une telle dominante particulière n'exclut pas des exigences minima dans les autres matières. Au contraire, dans le cadre du système d'options graduées que nous avons déjà proposé, l'écart entre les matières typiques qui constituent ainsi la dominante d'une spécialité et les autres matières prérequises ne de-

vrait pas dépasser l'équivalent de deux années d'étude, comme nous l'avons déjà souligné.

La liste ci-dessous ne prétend pas épuiser toute la série des spécialités professionnelles qui pourraient ainsi se rattacher à une discipline du savoir au terme de la 11e année. Elle est suffisamment explicite cependant, pour illustrer clairement la nature de cette première catégorie de branches de l'enseignement professionnel au niveau technique.

Matières dominantes		Spécialités professionnelles
1. Français-anglais	:	Journalisme, secrétariat (niveau technique), interprétation simultanée, bibliothéconomie.
2. Français-arts (plastiques ou rythmiques)	:	Musique (baccalauréat), beaux-arts, théâtre.
3. Français-mathématiques	:	Comptabilité, statistiques, mécanographie.
4. Mathématiques-physique	:	Mécanique, électricité, électronique, thermodynamique.
5. Mathématiques-arts	:	Architecture (technicien-architecte: dessin, plans et devis).
6. Physique-arts	:	Construction: ingénieur-technicien.
7. Physique-chimie	:	Chimie industrielle, métallurgie, chimie agricole.
8. Chimie-biologie	:	Nutrition, hygiène, laboratoire médical.

Le trait dominant du niveau technique dans les spécialités professionnelles ainsi définies par au moins deux matières académiques, c'est l'accent plus marqué que ces spécialités doivent mettre sur les disciplines du savoir comme telles, plutôt que sur les simples techniques d'exécution d'un certain nombre d'opérations purement manuelles. Nous verrons plus loin qu'au niveau du cours de métiers, plusieurs des branches déjà mentionnées ci-dessus pourraient donner lieu à une spécialisation professionnelle où l'on mettra davantage l'accent sur l'éducation du geste et l'habileté de manipulation.

Cette définition plus qualitative du niveau technique permet de mieux le situer dans l'ensemble des quatre niveaux que le Comité suggère de prévoir dans la formation professionnelle. Au

moins pour toutes les spécialités du genre de celles que nous venons de décrire, le niveau technique apparaît plus intimement lié au niveau universitaire auquel il emprunte une approche plus scientifique du problème. Sous ce rapport, il s'oppose plus nettement au niveau "métiers" qu'au niveau universitaire. C'est d'ailleurs une telle parenté avec celui-ci qui justifie en dernière analyse la recommandation que nous avons déjà faite de prévoir des voies de passage du niveau technique au niveau universitaire et inversement.

2. — Un **second groupe** de spécialités, qui pourraient aussi se situer au niveau technique de la formation professionnelle, comprendrait des occupations qui auraient pour caractéristique dominante d'intégrer dans une seule spécialité professionnelle identifiée comme telle, un ensemble complexe d'opérations tributaires de plusieurs disciplines du savoir ou du geste et ordonnées, soit à la fabrication d'un produit ou d'une oeuvre, soit à la distribution d'un service.

Correspondraient à cette définition des spécialités comme les suivantes:

Domaine		Spécialités
1. des services	:	Professeurs, gardes-malades;
2. des arts	:	Décorateurs-ensembliers, esthétique industrielle;
3. de l'industrie	:	Agriculteur, spécialiste en construction;
4. du commerce	:	Vendeur (spécialisé dans une catégorie de produits ou de services).

3. — Un **troisième groupe** de spécialités réunirait à ce niveau technique toutes les fonctions subalternes de la gérance ou de l'administration, auxquelles on peut avoir accès directement à la suite d'études du niveau technique.

Soulignons, à propos de ce groupe, qu'en règle générale, il s'agit là d'occupations auxquelles on accède ordinairement à titre de promotion après un certain nombre d'années d'expérience dans l'une ou l'autre des spécialités qui se pratiquent dans une entreprise. Il en est ainsi, en particulier, dans les entreprises qui ont atteint une dimension assez considérable pour que la différenciation s'effectue dans les fonctions administratives.

Il arrive cependant dans certains domaines, que l'on admette immédiatement à leur sortie de l'école à des postes administratifs, des sujets qui se sont directement préparés à ce genre d'occupations.

B. — Au niveau du métier

1. — Au niveau du cours de métiers, on trouverait d'abord plusieurs des branches qui apparaissent déjà au niveau technique. Certaines spécialités, en effet, bien que définies par une discipline du savoir, peuvent donner lieu à des occupations, moins exigeantes sur le plan scientifique proprement dit, qui mettent l'accent sur les techniques d'exécution d'une opération. C'est ainsi, par exemple, que dans le domaine de l'électricité, certaines manipulations élémentaires ne requièrent pas une connaissance aussi poussée de l'électricité comme science, que les fonctions propres au technicien de cette branche. De même en est-il pour certains travaux de mécanique, tels que l'horlogerie ou la mécanique d'automobile.

Parmi la masse des occupations industrielles ou commerciales de ce niveau, les métiers de ce genre sont cependant loin de constituer le groupe principal. Aussi faut-il, au niveau des métiers, ajouter à cette première catégorie la catégorie suivante.

2. — Cette seconde catégorie, la principale à ce niveau des études, se caractériserait aussi, cela va de soi, par un accent sur les techniques d'exécution. Mais à la différence des catégories précédentes, les techniques en question ne se situeraient pas dans le prolongement d'une discipline du savoir, mais plutôt dans la perspective de l'usage possible d'un matériau déterminé ou d'un instrument de travail spécifique.

Appartiendraient à cette catégorie tous les métiers de la construction: menuiserie, briquetage, plâtrage, plomberie, peinture, etc...

C. — Au niveau de l'initiation au travail

Quant au niveau le plus élémentaire de la formation professionnelle, celui de l'initiation au travail ou du pré-apprentissage, ce n'est ni en fonction d'une discipline du savoir ni en fonction des techniques propres à la manipulation d'un matériau complexe ou d'un instrument élaboré de travail qu'il se définirait dans presque tous les cas.

Destinés à recevoir des étudiants dont la formation générale antérieure est très sommaire, et qui occuperont très probablement dans le monde du travail la multitude des fonctions qui correspondent à ce que l'on appelle ordinairement l'ouvrier non qualifié ou semi-qualifié, les cours d'initiation au travail auront surtout pour but de préparer les jeunes auxquels ils s'adressent, beaucoup moins

à exercer une fonction de travail proprement dite, qu'à s'adapter à des conditions de vie ouvrière relativement modestes.

Ils auraient, par conséquent, pour objectif principal de compléter une formation générale trop sommaire en adaptant leur enseignement, à cet égard, au groupe particulier qu'ils reçoivent.

Nous indiquerons plus loin, lorsque nous discuterons la place que doivent occuper les matières "humanistes" aux divers niveaux de la formation professionnelle, comment nous concevons ces compléments de formation générale dont les élèves des cours d'initiation au travail ont particulièrement besoin.

Par ailleurs, malgré l'importance qu'il attache aux aspects humanistes de la formation professionnelle à ce niveau d'étude, le Comité est d'avis qu'une telle préparation à la vie "professionnelle" aurait plus de chances d'être adéquate, si on la donne en liaison aussi immédiate que possible avec les autres niveaux plus élevés de la formation professionnelle, et si on l'aménage dans les mêmes cadres institutionnels pour un aussi grand nombre d'étudiants que possible.

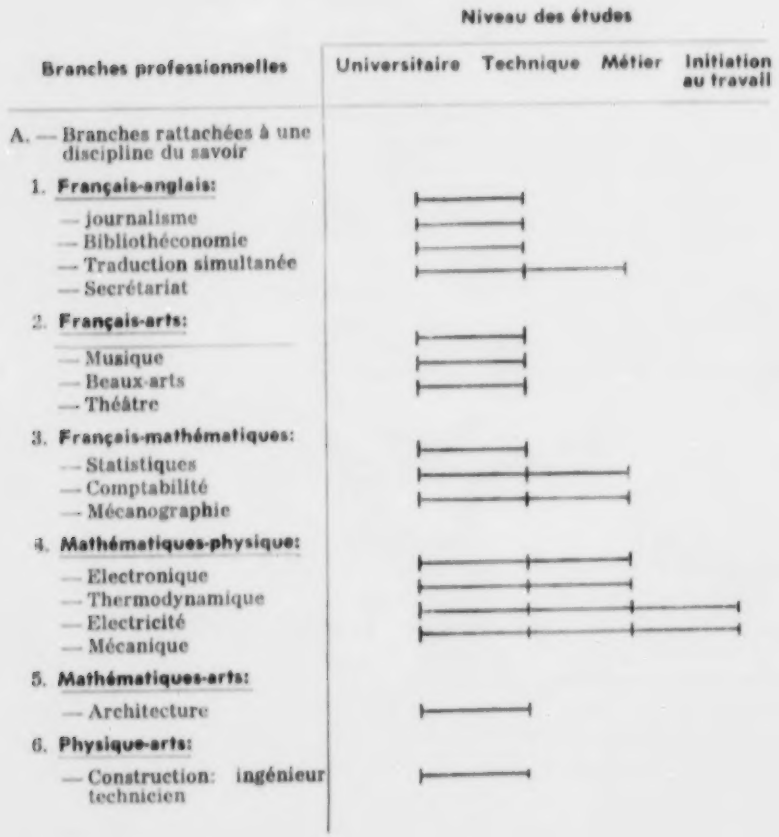
C'est par leur participation aux travaux d'atelier dans une école où l'on enseignerait déjà divers métiers, que les étudiants de cette catégorie auront davantage le sentiment de se préparer efficacement à un travail productif dans les fonctions nécessairement auxiliaires auxquelles ils sont aptes.

V. — LES NIVEAUX DE FORMATION PRÉVUS DANS LES DIVERSES BRANCHES PROFESSIONNELLES

Nous n'avons classé jusqu'à maintenant les branches professionnelles qu'en fonction de chacun des niveaux d'enseignement considérés isolément. Nous l'avons cependant noté au passage, la plupart des branches professionnelles peuvent s'enseigner à plusieurs niveaux. Aussi faut-il maintenant compléter le découpage des branches de l'enseignement professionnel en fonction de la "matière" qui les caratérise par un découpage analogue où l'on verra en même temps les divers niveaux que peut comporter l'enseignement dans une même branche. C'est ce que nous indiquerons dans le schéma ci-joint.

Répétons-le, les branches d'enseignement mentionnées dans le schéma ci-dessous n'épuisent pas, loin de là, tout le champ de l'activité professionnelle. Nous ne les avons mentionnées qu'à titre d'exemples pour illustrer comment pourraient s'opérer le partage et le classement des divers secteurs de l'enseignement professionnel à la

Schéma des branches de l'enseignement professionnel selon le niveau des études



Branches professionnelles	Niveau des études			
	Universitaire	Technique	Métier	Initiation au travail
7. **Physique-chimie:**				
— Chimie industrielle				
— Métallurgie				
— Chimie agricole				
8. **Chimie-biologie:**				
— Nutrition				
— Hygiène				
— Laboratoire médical				
B. — Branches définies par un domaine "industriel"				
1. **Domaine des services:**				
— Professeurs				
— Médecine et hôpitaux				
2. **Domaine des arts:**				
— Décoration				
— Esthétique industrielle				
3. **Domaine de l'industrie:**				
— Agriculture				
4. **Domaine de l'aménagement dans divers secteurs:**				
— Forêt				
— Pêche				
— Agriculture				
C. — Branches de la gérance et de l'administration (tous secteurs)				
D. — Branches définies par l'usage d'un matériau ou d'un instrument				
1. **Métiers de la construction:**				
— Menuiserie				
— Plomberie				
— Briquetage				
— Peinture				
2. — **Instruments (industrie):**				

fois en fonction de la nature des disciplines enseignées et des niveaux que cet enseignement pourrait comporter. Ce sera précisément l'un des principaux rôles du service d'inventaire du monde du travail dont nous avons proposé la création précédemment, d'effectuer un tel classement de façon aussi rigoureuse et exhaustive que possible.

Quelques commentaires importants se dégagent des exemples que nous donnons dans le schéma ci-dessus.

1o. Pour les branches professionnelles rattachées à une discipline du savoir, il y aurait lieu le plus souvent de ne prévoir que deux niveaux d'étude: le niveau universitaire et le niveau technique. C'est le cas, par exemple, du journalisme, de la statistique, de l'électronique ou de la chimie industrielle. Toutes les tâches qui peuvent être groupées sous ces diverses rubriques exigent au moins un niveau de formation équivalent à celui qui caractérise le niveau technique. C'est dans un contexte semblable que s'applique avec le plus d'exactitude une définition souvent donnée du technicien: celui-ci aurait pour principale fonction d'être l'auxiliaire du professionnel de niveau universitaire dans une branche quelconque du savoir; il servirait d'intermédiaire entre celui-ci et les diverses catégories de travailleurs appelés à réaliser les oeuvres pensées et planifiées par le professionnel universitaire dans le cadre des entreprises.

En d'autres secteurs professionnels également définis par une discipline du savoir, certaines occupations se situent à un niveau inférieur au niveau technique. C'est le cas, entre autres, de spécialités telle que l'électricité où l'on trouve non seulement le niveau proprement universitaire de l'ingénieur électricien et le niveau du technicien, qu'on pourrait très bien désigner sous le nom d'ingénieur technicien s'il a poursuivi sa formation jusqu'à la 15e année, mais aussi le niveau de l'homme de métiers.

Enfin, il existe même certaines branches professionnelles dont le trait commun avec les précédentes, est de se rattacher à une discipline du savoir où l'on peut trouver les quatre niveaux, depuis le niveau de l'initiation au travail jusqu'au niveau universitaire. Il s'agit là cependant d'exceptions et il faut dire que dans les cas de ce genre, le niveau de l'initiation au travail et le niveau du métier ne se rattachent à une discipline du savoir que par la nature même des phénomènes mis en cause par la fonction de travail, et non pas par les connaissances techniques de celui qui exerce la fonction. C'est ainsi, par exemple, que certaines occupations de niveau élémentaire dans le domaine de la mécanique n'exigent pas de celui qui les exerce une connaissance de la mécanique comme telle. Il lui suffit de connaître la technique des gestes appropriés pour résoudre des problèmes où se

trouvent impliqués des phénomènes physiques régis par des lois, mais dont la solution purement pratique n'exige pas la connaissance de ces lois.

2o. Dans les branches professionnelles qui se définissent par l'usage d'un matériau ou d'un instrument, le niveau technique apparaît comme le niveau le plus élevé de la formation professionnelle. Dans ce domaine, ce sont le niveau des métiers et le niveau de l'initiation au travail qui dominent.

Chapitre 7

L'organisation interne et la préparation des programmes de l'enseignement professionnel

Les niveaux et les branches de l'enseignement professionnel dont il a été question dans les chapitres précédents constituent ce qu'on pourrait appeler sa structure et ses cadres généraux sur le plan académique.

Au cours du présent chapitre, nous voudrions analyser, de l'intérieur si l'on peut dire, comment devraient être aménagées ou réparties les matières destinées à composer le programme propre aux diverses branches et aux divers niveaux que nous avons distingués.

Nous verrons ensuite comment peuvent être résolus les nombreux problèmes que soulève la préparation de programme d'études adaptés à la fois aux caractéristiques des étudiants auxquels ils s'adressent, et aux exigences des fonctions de travail auxquelles ils préparent.

I. — L'ORGANISATION INTERNE DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Trois problèmes majeurs retiendront notre attention à ce sujet.

1o. Quelle doit être la proportion des aspects techniques et des aspects humanistes de la formation professionnelle à chacun des niveaux que nous avons prévus?

2o. Dans les cadres mêmes des aspects techniques de la formation professionnelle, dans quelle mesure faut-il viser à ce que cette formation soit générale ou spécialisée?

3o. Dans quelle mesure l'enseignement doit-il être théorique ou pratique?

4o. La spécialisation nécessaire de la formation professionnelle doit-elle se réaliser selon un système de sections plus ou moins diversifiées ou sous forme d'un système d'options?

Cette dernière question ayant un caractère très général, nous la traiterons pour elle-même. Quant aux trois autres, comme elles

sont susceptibles de recevoir des réponses très diverses selon le niveau considéré, nous les analyserons tour à tour en fonction de chacun des niveaux que comporte le plan que nous avons proposé.

A. — Définitions préalables

De façon à simplifier l'exposé qui va suivre et à éviter autant que possible les équivoques, voici comment nous croyons pouvoir classer les diverses matières susceptibles de constituer les programmes de l'enseignement professionnel en des catégories qui correspondent au problème que nous entendons discuter dans cette section.

Nous partagerons d'abord ces matières en deux groupes: les matières **techniques**, d'une part, les matières **humanistes**, d'autre part. Les matières techniques seront à leur tour divisées en matières **fondamentales** ou "**générales**" et en matières **spécialisées.**

Voici brièvement définie la signification de chacune de ces catégories.

1. — LES MATIÈRES TECHNIQUES

Les matières techniques désignent toutes les matières spécifiquement ordonnées à la transmission des connaissances et des techniques requises pour un groupe de spécialités professionnelles.

a. — Les matières générales ou fondamentales

Les matières techniques peuvent d'abord être **générales** ou **fondamentales**, soit parce qu'elles conviennent à plusieurs spécialités professionnelles, soit parce que, pour une spécialité donnée, elles correspondent à des acquisitions qui apparaissent comme le fondement de toute la formation technique.

Appartiendraient à cette catégorie ce que nous avons appelé précédemment les matières dominantes ou typiques d'une branche professionnelle, lorsque nous avons discuté du problème des correspondances à établir entre la formation générale et la formation professionnelle. Ces matieres sont au nombre de deux par branche professionnelle dans le système que nous avons proposé. Nous **les avons appelées matières dominantes**, dans la perspective de l'enseignement secondaire, parce qu'elles étaient les matières dans lesquelles, en principe, l'étudiant qui s'oriente vers une branche professionnelle donnée, devrait avoir réussi le mieux au cours de ses études antérieures de formation générale. Dans la perspective de l'enseignement

professionnel lui-même, les mêmes matières apparaissent comme des matières fondamentales à cause de la place que ces deux matières occupent dans chacune des branches que nous avons distinguées, et parce qu'elles se trouvent de ce fait à constituer la base ou le fondement de tout l'enseignement professionnel qu'il est possible de rattacher à une discipline du savoir.

Appartiendraient aussi à cette catégorie des matières fondamentales ce que nous appellerons les **matières complémentaires**. Il est bien évident, en effet, que les matières dominantes, surtout dans un système où elles ont été restreintes à deux seulement, ne représentent pas les seules matières dont l'étude soit essentielle à une branche professionnelle, et dont le rôle soit également fondamental dans la formation de l'étudiant. C'est ainsi, par exemple, que pour la branche professionnelle identifiée par la physique et la chimie comme matières dominantes, l'étude des mathématiques est tout aussi essentielle et fondamentale que celle des matières dominantes. Voilà pourquoi, sous le titre plus général de matières fondamentales, il faudra ajouter, selon la branche concernée, une ou plusieurs matières considérées comme devant être les fondements de la discipline professionnelle, mais à titre de complément nécessaire des matières dominantes. Voilà pourquoi également, il nous semble convenable d'appeler ces matières, matières **complémentaires**.

b. — Les matières spécialisées

Seraient groupées sous cette rubrique toutes les matières de nature technique qui n'entrent pas dans la catégorie précédente soit parce qu'elles sont exclusives à une spécialité, soit parce qu'elles correspondent à des apprentissages particuliers et principalement ordonnés à un entrainement pratique qui ne prolonge pas, à titre de démonstration ou d'application exemplaire, l'enseignement des matières générales ou fondamentales. Se trouveraient comprises parmi les matières spécialisées au sens où nous l'entendons ici ce qu'on désigne habituellement à l'heure actuelle, dans l'enseignement spécialisé sous le titre de "**technologie**", ce qui inclut non seulement les exercices purement pratiques de l'atelier, mais aussi les notions théoriques susceptibles de fonder ces exercices dans des notions plus générales.

Cette distinction entre les matières générales et les matières spécialisées comporte évidemment une certaine marge d'arbitraire. Elle n'existe sans équivoque que dans les branches professionnelles ou la liaison avec les disciplines du savoir est très étroite, et où le

degré de spécialisation est en même temps assez poussé. Elle convient également aux branches professionnelles définies soit par un "domaine industriel", soit par "l'aménagement" dans un secteur ou l'autre. Elle convient même aux branches de la gérance et de l'administration. Par contre, dans toutes les branches que nous avons définies précédemment par "l'usage d'un matériau", cette distinction est beaucoup moins nette: cela tient au fait que la pondération de ce qu'on appelle aujourd'hui la "technologie" par rapport aux matières générales est beaucoup plus forte dans ces domaines que dans les autres. Ce problème toutefois n'invalide pas la distinction que nous avons faite; il concerne plutôt l'aménagement même des matières et sa solution ne comporte qu'une conséquence: dans certaines disciplines les matières spécialisées occupent plus de place que les matières générales.

2. — LES MATIERES HUMANISTES

Une fois définies les matières techniques comme nous l'avons fait, le sens à donner aux matières humanistes constitue précisément le coeur du problème que nous entendons discuter sous la rubrique "humanisme ou technique". Il n'y a donc pas lieu d'élaborer dans cette introduction une longue définition de ces matières.

B. — Humanisme et technique

A plusieurs reprises au cours des chapitres précédents, nous avons eu l'occasion de faire allusion au problème dont nous voudrions préciser la solution d'ensemble dans la présente section.

Commençons donc par résumer les principales remarques formulées jusqu'ici à propos des aspects humanistes et des aspects techniques de la formation professionnelle.

> "L'enseignement professionnel vise toujours un double but:
>
> 1. — il doit d'abord transmettre à l'étudiant les **techniques** propres à la fonction de travail à laquelle il a choisi de se destiner;
>
> 2. — il doit aussi le préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la **condition de vie** particulière, ordinairement associée à la fonction de travail.
>
> Au premier de ces buts correspondent les aspects **techniques** de la formation professionnelle; au second, ses aspects **humanistes.**" (ch. 4, page 123)

"C'est donc dans la perspective des exigences "humanistes" et techniques des diverses carrières que l'enseignement professionnel doit orienter la définition de ses contenus." (ch. 6, page 161).

"L'aspect humaniste et l'aspect technique de la formation professionnelle sont toujours aussi essentiels l'un que l'autre. La place relative qu'ils doivent occuper dans les programmes peut cependant varier d'un niveau à l'autre." (ch. 4, page 123).

Avant d'analyser la pondération des disciplines humanistes et des disciplines techniques en fonction de chacun des niveaux de l'enseignement professionnel, il ne sera sans doute pas inutile de préciser le sens que nous entendons donner à ces expressions.

Dans le contexte de l'enseignement professionnel, sans doute n'y a-t-il aucune équivoque dans la notion de technique; mais tel n'est point le cas de la notion d'humanisme.

On réserve habituellement le qualificatif d'"humaniste" aux études de formation générale; dans certains milieux, on en restreint même l'usage à des modalités bien particulières de la formation générale, aux humanités classiques, par exemple. Inutile d'ajouter que, dans les mêmes milieux, l'humanisme et la technique sont deux expressions qui s'opposent catégoriquement l'une à l'autre. Pour certains éducateurs, cette opposition semble si tranchée que l'enseignement de formation générale devrait se garder, sous peine de se falsifier lui-même, de toute référence à la technique, celle-ci étant l'apanage exclusif de l'enseignement professionnel. Heureusement, l'on ne va pas jusqu'à affirmer que l'enseignement professionnel devrait de son côté s'en tenir exclusivement aux techniques et refuser toute référence à l'humanisme.

Il n'appartient pas à un Comité comme le nôtre, d'indiquer à l'enseignement de formation générale la place que cette notion même de formation générale pourrait très bien faire à des activités ordinairement considérées comme des activités techniques, aux travaux manuels, par exemple, ou aux arts plastiques. Il lui appartient cependant, de dire clairement son avis sur la place que les disciplines humanistes doivent occuper dans l'enseignement professionnel lui-même.

En effet, l'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne renonce pas pour cela aux fins proprement humaines qui orientaient ses études antérieures. La préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement affaire de technique, elle comporte aussi un aspect humaniste; mais cet **humanisme professionnel** se

distingue à plusieurs égards de la même notion d'humanisme employée dans les cadres de la formation générale.

Sans doute s'agit-il là d'une simplification qui fausse dans une bonne mesure la complexité d'un tel problème, mais nous dirions que l'humanisme propre à la formation générale serait principalement centré sur **l'homme comme tel**, tandis que l'humanisme de l'enseignement professionnel serait plutôt centré sur **l'homme en situation professionnelle et sociale**.

Cet humanisme de l'homme en situation professionnelle et sociale n'est pas moins universel que le premier dans ses intentions et ses idées. Il est plus conscient cependant des circonstances dans lesquelles les hommes se trouvent placés pour intégrer à leur expérience concrète de l'existence les valeurs, les attitudes et les comportements qui définissent l'idéal de l'homme.

Il arrive, en effet, que la fonction de travail occupée par un individu, la profession qu'il exerce déterminent dans une large mesure les conditions dans lesquelles il sera appelé à vivre, la place qui sera la sienne dans la hiérarchie sociale. A ces conditions de vie, à cette position sociale correspondent des perspectives et des points de vue sur les valeurs humaines qui n'en changent sans doute pas les définitions formelles, mais qui en transforment profondément les modes de réalisation concrète.

Pour qu'elles aient un sens non seulement sur le plan des principes abstraits, mais aussi et surtout sur le plan de l'action personnelle, ces valeurs ont besoin d'être repensées et redécouvertes en quelque sorte, à partir du point de vue propre aux diverses conditions de vie que découpe, pour chacun, la fonction de travail à laquelle il donnera une part essentielle de ses énergies, en fonction de laquelle il s'efforcera principalement à structurer, de façon efficace et productive, ses connaissances et ses conduites.

C'est de cet esprit que s'inspirent déjà dans une large mesure les cours de sociologie dispensés dans les institutions de l'enseignement spécialisé. Mais qu'un seul cours soit ainsi orienté et assume à lui seul tous les aspects humanistes de la formation professionnelle ne saurait être suffisant.

Sans minimiser pour autant le rôle des disciplines techniques, le Comité souhaite que les programmes de l'enseignement professionnel fassent une plus large place à des matières telles que l'éthique professionnelle, l'histoire et l'organisation du travail, la sociologie des occupations, les institutions politiques, l'économie, etc...

La place exacte à accorder à de telles études "humanistes", la manière de les aborder, devraient cependant varier d'un niveau à l'autre de la formation professionnelle. Ces études pourraient être évidemment plus poussées au niveau du cours technique qu'au niveau du cours de métiers. Il faudrait surtout tenir compte, à cet égard, des caractéristiques propres aux étudiants susceptibles de s'inscrire à chacun des niveaux de l'enseignement professionnel.

Mais avant d'aborder ce problème en fonction de chacun des niveaux de l'enseignement professionnel, nous tenons à préciser la signification que nous entendons donner à l'une des matières que nous avons classées ci-dessus parmi les matières humanistes: l'éthique professionnelle.

A l'heure actuelle, c'est à l'occasion du cours de "sociologie" que se dispense dans les institutions de l'enseignement spécialisé la formation morale et religieuse des étudiants. Cet enseignement est dispensé par des prêtres qui ont, depuis quelques années, le statut de professeurs-aumôniers.

Plusieurs mémoires ont exprimé au sujet d'un tel régime des attitudes très réticentes. Ils ont souligné, en particulier, que d'enseigner ainsi la religion sous le couvert de la "sociologie" pouvait être taxé d'une sorte de fausse représentation. Les responsables de cet état de chose nous ont cependant expliqué que la "loi de l'enseignement spécialisé" elle-même n'autorisait pas un enseignement formel de la religion dans les écoles qu'elle régit.

On comprend alors qu'aux yeux d'un grand nombre de personnes les institutions concernées soient considérées comme des écoles officiellement "neutres". On comprend aussi que, selon les attitudes idéologiques qu'ils adoptent, les uns reprochent aux institutions de ne pas être en pratique ce qu'elles sont officiellement, les autres de ne pas être officiellement ce qu'on a réussi à les rendre en pratique. Cette dernière attitude est évidemment la plus fréquente dans un milieu comme le nôtre. Il n'en demeure pas moins que le régime actuel ne satisfait personne.

Le Comité trouve d'autant plus étrange le modus vivendi fort discutable qui a été adopté, qu'il n'a trouvé dans la loi elle-même aucune indication justifiant qu'on puisse qualifier d'écoles neutres les institutions de l'enseignement spécialisé. En effet, en ce qui concerne leurs programmes, ces institutions sont rattachées au Conseil de l'Instruction publique. Celui-ci se compose de membres catholiques et protestants; il se divise en deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Ces comités ont la responsabilité des programmes dispensés par les écoles sous contrôle des commissions scolaires. Les

programmes des écoles de l'enseignement spécialisé et d'autres institutions analogues doivent être préparés sous l'autorité du Conseil de l'Instruction publique. Le Comité ne s'explique pas qu'on ait pu considérer comme neutres des enseignements qui sont ainsi explicitement confiés à l'autorité d'un organisme lui-même défini en des termes manifestement "religieux". Le fait que ces institutions soient cependant rattachées au Conseil lui-même, plutôt qu'à ses comités, signifie que, dans l'esprit du législateur, elles doivent être **interconfessionnelles**, mais non pas neutres. Ces institutions ont l'obligation de recevoir les étudiants des diverses confessions religieuses et de leur dispenser la formation morale conformément à leurs croyances selon les dispositions que le Conseil de l'Instruction publique juge à propos de définir.

Dans un tel contexte, on ne comprend pas pourquoi l'enseignement moral, si on le juge nécessaire, devrait être dispensé sous le couvert d'un cours apparemment "neutre", la sociologie. Il y a là une sorte de falsification de la sociologie elle-même et de l'enseignement moral.

Aussi le Comité est-il d'avis:

1. — Que la formation intégrale des étudiants de l'enseignement professionnel doit comporter une éducation morale adéquate;
2. — Que cette éducation doit être dispensée officiellement comme telle à tous les étudiants selon leurs croyances par des personnes habilitées à le faire, sous l'autorité et selon les directives du Conseil de l'Instruction publique;
3. — Que le cours où l'on donnera ainsi une formation morale authentique soit désignée sous le nom d'éthique professionnelle;
4. — Que le contenu d'un tel cours ne soit approuvé par le Conseil de l'Instruction publique qu'après consultation des comités catholique ou protestant selon le cas.

La formation morale n'est cependant pas exclusivement affaire d'enseignement proprement dit. Elle s'acquiert tout aussi bien par la participation à la vie de l'école que par la fréquentation d'un cours. Chaque institution scolaire constitue une sorte de communauté de vie, à l'intérieur de laquelle il y a lieu de prévoir pour chaque croyance religieuse un ministère particulier qui requiert les services des ministres du culte.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1. — Que les ministres des diverses croyances religieuses puissent avoir accès en toute liberté auprès des étudiants que l'autorité religieuse dont ils dépendent aura confiés à leur charge spirituelle;
2. — Que dans chaque école, le statut de ces responsables du ministère religieux reconnaisse clairement leur fonction comme tels.

1. — AU NIVEAU DE L'INITIATION AU TRAVAIL

Au niveau de l'initiation au travail, les aspects techniques des fonctions de travail sont assez rudimentaires. Le garçon de service dans un poste d'essence, le manoeuvre sur un chantier de construction, l'ouvrier d'usine dont la tâche est restreinte à une opération stéréotypée dans la chaine de production, l'ouvrier non-qualifié, tous ces travailleurs occuperont des emplois dont les exigences techniques sont trop élémentaires pour qu'elles justifient l'organisation d'un enseignement très élaboré dans un cadre scolaire. Il suffira habituellement d'une période relativement brève d'initiation sur place, dans l'entreprise elle-même, pour les intégrer aux fonctions de travail qui leur seront accessibles.

Répartis sur deux ans, comme nous l'avons suggéré précédemment, et destinés à des étudiants qui auront atteint au maximum la 7ème année, et qui quitteront l'école avant 16 ou 17 ans, les cours d'initiation au travail n'ont un caractère "professionnel" que par la fin qu'ils poursuivent: la préparation immédiate à une fonction de travail. Les étudiants qui les fréquentent ont surtout besoin d'apprendre comment ils pourront assumer, de façon aussi autonome que possible, les responsabilités familiales et sociales auxquelles ils auront à faire face dans la condition de vie où ils seront placés.

Voilà pourquoi ces cours d'initiation au travail devraient mettre surtout l'accent sur les aspects humanistes de la formation professionnelle dans le sens où nous venons de définir cet humanisme.

Bien qu'il s'agisse ici d'étudiants dont les aptitudes dépassent nettement celles des élèves auxquels s'adresse le "Programme d'études des classes d'enfants déficients", approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, en 1959, les cours d'initiation au travail devraient s'inspirer largement, dans la préparation à la vie qu'ils doivent donner, des principes qui ont été à l'origine de ce programme.

2. — AU NIVEAU DU COURS DE MÉTIERS ET DU COURS TECHNIQUE

Au niveau du cours de métiers et du cours technique, il va de soi que les exigences techniques des fonctions de travail auxquelles ces cours préparent sont si évoluées, qu'elles nécessiteront que les programmes fassent une place très large aux matières techniques. A ces deux niveaux cependant les étudiants ont un rythme d'apprentissage beaucoup plus rapide qu'au niveau précédent. Ils sont donc en mesure d'assimiler beaucoup plus rapidement les notions humanistes qui ont exigé, au niveau de l'initiation au travail, de longs exercices et de laborieuses recherches. Par contre, les diplômés du cours de métiers et surtout ceux du cours technique sont destinés à occuper dans le monde du travail des fonctions plus responsables. Bon nombre de ces étudiants ont même des chances de devenir des chefs de file dans leur milieu; c'est dans ce groupe que se recruteront plusieurs des chefs syndicaux en particulier. Il faudra donc pousser plus loin les études économiques ou sociales susceptibles de leur permettre de jouer pleinement le rôle dont ils sont capables.

Aussi, en règle générale, le Comité est-il d'avis que les matières humanistes, au sens où nous venons de les définir, devraient occuper, même dans les programmes d'études du cours de métiers et du cours technique l'équivalent d'environ un septième de l'horaire, soit cinq heures par semaine dans un horaire de trente-cinq heures, et trois heures environ dans un horaire de vingt-cinq heures.

Quelle que soit cependant la place que les matières humanistes occupent dans les programmes, quel que soit le niveau où elles seront enseignées, un trait commun devrait caractériser l'enseignement de ces matières: un tel enseignement devrait être nettement axé sur les problèmes de la condition de vie, c'est-à-dire de la condition ouvrière dans le cas des étudiants qui nous intéressent.

La fonction de travail, le contexte social dont elle fait partie, l'entreprise, le groupe professionnel organisé, en somme tout ce qui gravite autour de l'occupation et tout ce qui se rattache à la vie familiale des travailleurs, constituent des centres d'intérêt naturels autour desquels devraient s'intégrer spontanément toutes les notions, toutes les valeurs, toutes les attitudes et tous les comportements qui définissent de façon concrète un authentique humanisme du travail.

Dans le cadre des recommandations et des principes que nous venons de formuler, toutes les matières enseignées dans un programme de formation professionnelle auraient un caractère professionnel, en ce sens qu'elles seraient orientées de façon très déterminées vers les exigences de la vie de travail.

C. — Formation générale ou spécialisée?

Nous avons déjà montré qu'il n'est pas facile de donner un sens précis ni de faire correspondre à des réalités observables cette distinction pourtant classique entre la formation générale et la formation spécialisée, même lorsqu'elle ne veut opposer que la formation primaire ou secondaire à la formation professionnelle. A plus forte raison est-il extrêmement difficile à l'intérieur même des programmes de formation professionnelle de trancher la question de savoir si la formation professionnelle elle-même doit avoir un caractère plus général que spécialisé ou l'inverse.

Nous ne pouvons cependant éviter d'aborder ce problème qu'un nombre étonnant de mémoires qui nous ont été soumis ont eux-mêmes mis en relief. Les industriels en particulier, et les diverses associations professionnelles de techniciens ou d'ingénieurs ont insisté sur la nécessité d'une **formation professionnelle générale**. Il serait infiniment préférable, à leur avis, que les écoles de formation professionnelle se contentent d'initier les étudiants aux disciplines fondamentales d'une branche professionnelle, plutôt que de leur apprendre toutes les techniques particulières qui caractérisent une fonction de travail déterminée. Dans l'esprit de tous ces groupes, il y aurait une sorte de corrélation positive entre le caractère plus général de la formation professionnelle et la capacité ultérieure d'adaptation de l'étudiant à des tâches plus variées. Dans cette perspective, il faudrait viser, à l'école professionnelle, à une formation aussi polyvalente que possible, les industries préférant assumer elles-mêmes le soin d'enseigner les techniques particulières à un emploi déterminé.

Aussi longtemps qu'on en demeure ainsi à des formules vagues sans se donner la peine de définir avec précision ce que peuvent signifier les expressions employées, une telle attitude semble parfaitement raisonnable et plausible. Il faut admettre cependant que les auteurs des programmes, au point de vue desquels un comité comme le nôtre est bien forcé de se placer, si ses recommandations doivent avoir une portée concrète, ne sont guère plus avancés dans leur tâche lorsqu'ils se trouvent confrontés avec la nécessité de découvrir quelles peuvent être les matières d'enseignement susceptibles de donner

cette soi-disant formation générale qu'on réclame, par opposition à d'autres matières qui auraient le caractère spécialisé qu'il faut précisément éviter.

Si téméraire que soit cette entreprise, essayons tout de même d'analyser ce que pourrait être une définition adéquate de la formation générale à laquelle il faudrait viser. Rappelons cependant que ce problème ne se pose, à la rigueur, que pour les aspects techniques de la formation professionnelle. Il va sans dire, en effet que les matières humanistes dans le sens où nous les avons définies précédemment, ont un caractère nécessairement plus général puisqu'elles définissent leurs objectifs en fonction de la condition de vie associée à la fonction de travail, et qu'à cet égard, elles s'adressent à des groupes plus vastes de professionnels.

1. -- PRINCIPES GÉNÉRAUX

Prenons pour acquis que l'école secondaire dispense une formation dont le caractère "général" est certainement plus marqué que celui de l'école professionnelle. A ce compte se trouveraient à définir concrètement le concept de formation générale, les quelque vingt matières enseignées à l'école secondaire comme nous l'avons déjà noté: religion, français, anglais, mathématiques, histoire, géographie, physique, chimie, etc...

Faut-il conclure de ce fait que l'école professionnelle aurait d'autant plus de chances de dispenser une formation générale qu'elle se contenterait de prolonger l'enseignement des matières qui apparaissent au programme des écoles secondaires? Son rôle propre consisterait-il alors exclusivement à orienter l'enseignement des matières en question vers les domaines particuliers du monde du travail où elles peuvent trouver des applications concrètes?

Nous avons accepté en partie cette conception de la formation professionnelle lorsque nous avons suggéré un groupement des branches professionnelles en fonction des disciplines du savoir auxquelles elles peuvent se rattacher. Mais nous avons aussi noté qu'une telle définition des branches du savoir est loin de rendre compte de la multitude des fonctions que l'on trouve dans le monde du travail.

D'ailleurs, même dans les branches professionnelles auxquelles elle peut s'appliquer, cette définition laisserait sans réponse la question que nous nous sommes posée. Les fonctions de travail, par exemple, pour lesquelles les mathématiques et la physique, constitueraient les matières dominantes ou typiques se ramifient en une multitude de spécialités qui peuvent elles-mêmes donner lieu à des occu-

pations assez diverses. La formation professionnelle doit-elle se contenter d'enseigner à l'étudiant les mathématiques et la physique qui lui permettront par la suite de s'initier à l'une ou à l'autre des spécialités que cette branche professionnelle peut comporter? Doit-elle plutôt le mener jusqu'au point où il a acquis une spécialité bien déterminée, jusqu'au point où il est devenu, par exemple, un technicien en électronique, en thermo-dynamique (chauffage et réfrigération), en électricité, en mécanique?

Les programmes actuels ont déjà tranché cette question dans une bonne mesure: dans toutes les disciplines qui se rattachent à une branche du savoir, ils ne se contentent pas d'enseigner ces disciplines du savoir; les études sont nettement orientées vers la formation de spécialistes d'un secteur particulier: électriciens, mécaniciens, etc..., pour nous en tenir à des domaines qui se rattachent à la physique.

De même dans les programmes préparatoires à un grand nombre de métiers, par exemple aux métiers qui se définissent par l'usage d'un matériau, l'enseignement est ordinairement fonction du matériau spécifique dont l'usage définit le métier, mais il a un caractère plus général quant aux disciplines du savoir auxquelles il faut faire appel dans l'usage même du matériau en question.

C'est ainsi que pour préparer un homme de métier véritable dans le domaine de la **peinture en construction**, on ne se contentera pas de lui apprendre un type particulier d'usage d'un matériau, ni la pure technique d'application de ce matériau à une surface déterminée. Au contraire, on s'efforcera d'abord d'enrichir le répertoire des enduits qui peuvent servir à "peindre": peinture de diverses sortes, vernis, etc... On s'efforcera également d'élargir encore le champ des techniques enseignées en les appliquant à des **surfaces** de diverses natures. Enfin, on cherchera même à perfectionner la qualité esthétique de l'oeuvre dans la perspective du rôle non seulement utile, mais aussi décoratif de la peinture en construction. Aussi longtemps qu'une telle extension du champ de la spécialité procède par une simple juxtaposition d'expériences particulières, la formation du peintre peut demeurer exclusivement empirique. Mais, pour les mêmes raisons qui amènent ainsi à multiplier les expériences spécifiques portant sur un plus grand nombre de types d'enduits ou de surfaces à recouvrir, la question se pose inévitablement, à un stade ou l'autre de ce procédé d'extension, de dépasser le niveau de la pure expérience concrète et de tenter de rejoindre le niveau de l'explication plus générale des procédés employés. C'est ainsi que de proche en proche, on en arrive à une redéfinition du peintre de métier qui le rapprochera dans une bonne mesure des disciplines du savoir. La formation pro-

fessionnelle visera alors à donner aux étudiants, les principes et les notions de chimie et même d'esthétique qui leur permettront de résoudre par eux-mêmes les problèmes d'adaptation du matériau qu'ils doivent utiliser à la très grande variété des surfaces destinées à le recevoir.

Le dernier exemple que nous venons d'analyser, met en relief un aspect nouveau de la relation entre la formation générale et la spécialisation dans l'enseignement professionnel qui ne se dégageait pas aussi nettement des exemples précédents. Nous venons de voir en somme, qu'à partir d'une branche professionnelle définie de façon très particulière, il est possible de rejoindre la définition de la formation générale par les branches du savoir dont nous étions partis; et nous avons ainsi retrouvé les disciplines du savoir, lorsque nous avons voulu enraciner en quelque sorte les techniques du peintre en bâtiment dans leur fondement scientifique. D'un point de départ aussi spécialisé, il est donc possible d'en arriver à une conception de l'enseignement qui fera appel à des études qui se rattachent très nettement et sans équivoque à la notion de formation générale.

Par contre, dans les branches professionnelles qui se rattachent immédiatement à une discipline du savoir, le mouvement inverse nous conduisait progressivement, des notions plus générales propres à ces disciplines, vers les domaines professionnels de plus en plus particuliers auxquels ces notions sont susceptibles de s'appliquer.

Fait essentiel à noter, dans ce processus de spécialisation progressive à partir de ce qui est plus général au point de départ, on constate que ce qui s'ajoute à la formation de base, ce sont des techniques particulières. Ce qu'il a fallu, par contre, ajouter aux techniques dans le cas des métiers définis au point de départ par l'usage d'un matériau, ce sont les notions scientifiques plus fondamentales sous-jacentes à cet usage même.

Aussi croyons-nous pouvoir conclure qu'à tout le moins, dans le domaine de la formation professionnelle, l'opposition entre la formation générale et la formation spécialisée est dans une large mesure un faux problème: la formation professionnelle ne peut être que spécialisée, que la spécialisation soit définie au point de départ par un champ particulier d'applications d'une discipline du savoir ou qu'elle soit définie par l'usage d'un matériau spécifique.

Cette spécialisation inévitable peut cependant s'effectuer au prix d'une rupture, dans un domaine quelconque, entre les techniques et les disciplines scientifiques auxquelles ces techniques se rattachent. C'est lorsqu'une telle rupture existe que l'on peut à bon droit accuser l'enseignement professionnel de fausser la formation

qu'il dispense aux jeunes. Cette déviation ne provient cependant pas du caractère plus spécialisé des études; elle provient plutôt de la dissociation de la technique et de ses sources.

Voilà pourquoi le Comité est d'avis que les problèmes sous-jacents à l'opposition entre la formation générale et la formation spécialisée dans l'enseignement professionnel pourraient être résolus réellement par l'application du principe suivant:

L'enseignement professionnel doit viser à maintenir dans toutes les branches professionnelles le lien organique qui rattache les techniques aux disciplines du savoir dont elles dérivent, et où elles trouvent leur signification générale. Pour autant que ce lien est maintenu, l'enseignement professionnel doit viser, autant que possible dans le temps alloué à chaque cours, à la spécialisation des étudiants.

Un tel principe ne s'applique évidemment que dans les branches professionnelles pour lesquelles ce lien organique entre les techniques et les branches du savoir existe réellement ou peut être établi sans arbitraire. Il existe une foule d'occupations, comme nous l'avons déjà noté d'ailleurs, dont toute la définition se réduit réellement à des opérations qui ne requièrent rien d'autre qu'une certaine dextérité ou la compréhension de relations très simples, sans recours nécessaire ni souhaitable à des généralisations ou à des principes plus fondamentaux. Dans l'ensemble, le niveau de l'initiation au travail correspondrait à de telles occupations. Par contre, dès le niveau du cours de métiers, surtout si l'on tient compte du fait que nous avons situé ce cours dans le prolongement d'une neuvième année et que nous lui avons attribué une durée de deux ou trois ans, déjà on trouve un bon nombre de branches professionnelles, pour lesquelles un tel lien organique entre les techniques et les disciplines du savoir existe réellement. Au niveau du cours technique, de telles occupations représentent, en principe, la totalité des branches prévues.

Notons aussi que la spécialisation que recommande le Comité, si elle s'effectue réellement en liaison avec les disciplines du savoir auxquelles chaque spécialité peut se rattacher, cette spécialisation comportera nécessairement la polyvalence que l'on demande de plus en plus à la formation professionnelle. Elle aura au moins cette polyvalence propre aux disciplines du savoir impliquées dans une spécialité donnée: il sera toujours relativement facile à l'étudiant spécialisé dans la mécanique d'ajustage d'effectuer un transfert à d'autres spécialités également dérivées de la physique, si dans l'étude de sa spécialité il n'a jamais perdu le contact, non seulement avec les

parties de la physique immédiatement relatives à la mécanique d'ajustage, mais aussi avec l'ensemble des principes généraux de la physique.

2. — Les étapes de la spécialisation et le choix d'une spécialité.

La principale conséquence de cette conception de la spécialisation, c'est la place importante que doivent occuper dans les programmes professionnels, les matières fondamentales, c'est-à-dire les disciplines du savoir auxquelles se rattache chacun des groupes d'occupations constituant une spécialité professionnelle.

Dans la perspective de la définition que nous en avons donnée, la spécialisation des étudiants dans une branche professionnelle déterminée et le choix de cette branche au moment opportun de leur formation, ne peuvent être que progressifs et se réaliser par étapes successives, à partir des disciplines du savoir qui auront été elles-mêmes, dans les cadres de l'école secondaire, à l'origine de leur orientation initiale vers des études professionnelles.

Nous verrons plus loin, dans la partie de notre rapport consacrée aux étudiants, les conséquences, pour l'orientation des élèves, de la définition que nous avons donnée de la spécialisation.

D. — La théorie et la pratique dans l'enseignement professionnel

Voilà une autre de ces questions très générales qui donnent lieu à des prises de position très diverses dans tous les milieux à propos de l'enseignement professionnel. A maintes reprises, surtout au cours des dernières années,

> "la discussion s'est élevée autour de l'enseignement spécialisé et, à certains moments, elle s'est accrochée aux termes **théorie et pratique.** Les uns soutiennent que les institutions d'enseignement spécialisé ont délaissé la pratique et les autres, au contraire, estiment qu'elles devraient augmenter la théorie."(1)

Très souvent, par ailleurs, on voudrait fonder sur cette opposition entre la théorie et la pratique, le trait distinctif des divers niveaux de l'enseignement professionnel. C'est ainsi, par exemple, que les cours du niveau technique auraient pour caractéristique propre

(1) Rapport de la **Direction Générale**, p. 54.

de dispenser aux étudiants une formation à dominante théorique, tandis que les cours des niveaux inférieurs insisteraient davantage sur l'exercice et la pratique des métiers.

Comme le souligne, à juste titre, le rapport de la Direction Générale, "pour régler ce problème, il faudrait d'abord bien s'entendre sur les termes. Pour la formation des travailleurs de l'industrie, quelle matière ou partie de l'enseignement peut être désignée comme pratique et quelle matière peut être désignée comme théorique?" (2)

De toute évidence, les mathématiques de l'ingénieur ou du technicien en électronique ne cessent pas d'être des mathématiques, du fait qu'elles servent d'instrument de solution aux problèmes "réels" et "pratiques" que ces deux catégories de professionnels rencontrent dans l'exercice de leur métier. De même, une équation algébrique ne change pas de nature, du fait qu'elle est employée dans le contexte de l'atelier d'ajustage mécanique plutôt que dans le cadre d'un cours d'algèbre.

L'opposition entre la théorie et la pratique ne se justifie donc pas par la **nature** ou **l'objet** de la matière ou de la discipline enseignée. Toutes les disciplines qui se rattachent de façon plus ou moins immédiate à une branche du savoir sont susceptibles de donner lieu à une telle distinction: les mathématiques aussi bien que le français, les sciences ou la morale, la mécanique d'ajustage aussi bien que l'électricité, la chimie ou la comptabilité. Elle ne se justifie pas non plus au niveau des **objectifs** de l'enseignement professionnel. Celui-ci n'a pas le choix, il doit conduire les étudiants jusqu'au seuil des entreprises, il doit les rendre "productifs" dans un secteur déterminé de la vie économique, sociale ou culturelle. Par définition, tout enseignement professionnel est essentiellement "pratique", puisqu'il prépare immédiatement un étudiant à exercer une fonction de travail et à assumer pleinement les responsabilités propres à sa condition de vie.

Dans les cadres de la formation professionnelle, l'enseignement d'une matière quelconque ne se justifie que dans la perspective "pratique" de son apport possible à la solution des problèmes "techniques" du travail professionnel, ou des problèmes "humanistes" propres à la condition de vie associée à la fonction de travail.

Si elle doit avoir un sens, l'opposition entre la théorie et la pratique ne peut que référer, soit au monde d'approche de l'objet sur lequel porte une discipline, soit à l'aménagement du contexte ou des

(2) Idem, p. 54.

conditions dans lesquelles on placera les étudiants pour leur enseigner leur métier.

Dans cette perspective, ce qui caractériserait l'enseignement **théorique** d'une matière, ce serait une sorte d'indifférence aux diverses applications que cette matière est susceptible d'avoir dans le monde de la "production" économique, sociale ou culturelle. Ce serait aussi une organisation de l'enseignement proprement dit, sans référence immédiate aux conditions concrètes, telles qu'on les trouve dans le monde du travail, de l'exercice des métiers auxquels la matière en question peut se rattacher. Celle-ci serait alors enseignée pour elle-même et aménagée, si l'on peut dire, selon la logique interne qui lui est propre.

L'enseignement serait au contraire **pratique**, s'il s'orientait de façon très immédiate vers les applications qu'une branche du savoir peut avoir dans le monde du travail, si ces applications étaient enseignées pour elles-mêmes et si, enfin, on visait à reproduire dans le cadre scolaire, aussi fidèlement que possible, les situations où peuvent se trouver placés les futurs professionnels dans la pratique de leur métier.

Ainsi reformulée, l'opposition entre la théorie et la pratique, ou bien se confond dans une large mesure avec le problème discuté dans la section précédente du caractère plus ou moins général ou spécialisé de l'enseignement professionnel, ou bien elle se ramène à une pure question de didactique ou de méthode d'enseignement.

Dans l'un et l'autre cas, il ne s'agit pas de savoir si l'enseignement professionnel doit être théorique ou pratique, général ou spécialisé. Il s'agit plutôt de savoir si, tout en étant pratique et spécialisée par la nature même de ses objectifs, la formation professionnelle se contentera d'enseigner "matériellement", si l'on peut dire, les procédés ou les conduites typiques des diverses fonctions de travail, ou bien si elle s'efforcera, au contraire, de rattacher ces procédés et ces conduites aux principes plus généraux, aux lois scientifiques qui les justifient.

Le Comité a déjà indiqué clairement que l'enseignement professionnel devrait opter sans équivoque pour cette dernière orientation. Atteindra-t-il plus facilement les fins que celle-ci implique, réussira-t-il à transmettre aux étudiants une meilleure compréhension, une intelligence plus profonde de la signification des techniques propres à leur métier, en procédant des disciplines du savoir ou des principes généraux à leurs applications concrètes dans le monde du travail, ou en procédant, à l'inverse, des gestes du travail productif lui-même aux disciplines qui les expliquent et les justifient?

Quelle est la place de l'atelier ou du laboratoire dans la formation professionnelle? Faudrait-il même, pour rapprocher les étudiants de la réalité du monde du travail, prévoir des périodes de stage dans les entreprises? Faudrait-il, comme on propose de le faire en certains milieux, alterner les périodes d'étude en institution et les périodes de travail à l'usine, selon une formule de formation combinée **école-usine**?

Il s'agit là de questions qui doivent se résoudre d'abord dans la perspective des méthodes d'enseignement plutôt que dans celle des programmes d'études. Bien entendu, les solutions qu'on leur donnera à la lumière des principes d'une didactique propre à l'enseignement professionnel auront une incidence indirecte sur les programmes, ne serait-ce qu'au plan des horaires. Mais ces solutions auront trouvé leur justification dans les règles de la didactique professionnelle elle-même, et non pas dans les programmes d'études comme tels. Voilà pourquoi nous en traiterons dans le chapitre de ce rapport qui sera consacré spécifiquement à la didactique de l'enseignement professionnel.

E. — Pour un système d'options graduées

Nous avons déjà recommandé (chapitre 5, p. 145) que l'enseignement de toutes les écoles secondaires s'organise selon une formule d'options graduées qui permettrait de mieux tenir compte des aptitudes et des intérêts particuliers des étudiants.

Le même système serait-il valable pour l'enseignement professionnel lui-même? C'est ce que nous voudrions discuter dans les paragraphes qui suivent.

Rappelons tout d'abord qu'au moment où ils s'engagent dans un cours de formation professionnelle, les étudiants du niveau des métiers et du niveau technique, ont un dossier académique assez différent d'un individu à l'autre. Cette diversité des antécédents académiques des élèves est plus marquée au niveau technique qu'au niveau des cours de métiers. Elle est cependant assez grande même au niveau des métiers, pour que nous puissions considérer ces deux niveaux sur le même pied, au point de vue de l'opportunité d'organiser ou non les programmes d'études selon le système des options. Aussi, les conclusions que nous dégagerons de la discussion ci-après, que nous ferons porter spécifiquement sur le niveau technique, s'appliqueront-elles, à peu de nuance près, au niveau des métiers.

Si l'on considère tout le groupe des candidats au cours technique, le système de correspondance que nous avons établi entre les

branches professionnelles et les disciplines enseignées antérieurement durant les études secondaires aboutiront au résultat que la majorité des candidats pourront être classés en autant de catégories que nous avons distingué de branches professionnelles définies par une discipline du savoir. Nous avons retenu huit groupements possibles (ch. 6, 170). Nous aurons ainsi huit groupes d'étudiants qui se caractériseront chacun par un profil académique où domineraient deux matières principales, et pour lesquelles il serait acquis que les étudiants de chaque groupe ont atteint un niveau de connaissances relativement élevé. Quant aux autres matières qui figurent au programme des études secondaires, il serait possible que, pour certains étudiants, leur niveau soit le même que dans les deux premières, mais la chose ne serait pas garantie dans la plupart des cas.

La question à résoudre, par conséquent, est celle-ci: est-il possible d'imaginer que, pour tous les étudiants du niveau technique dont la compétence académique serait aussi diversifiée, des programmes uniformes soient aménagés dans toutes les matières? Evidemment non. Si l'on continue à appliquer dans l'enseignement professionnel le principe déjà reconnu valide pour l'enseignement secondaire, il faut tenir compte non seulement des aptitudes, mais aussi des connaissances acquises par les étudiants.

Faudrait-il alors, dans cette perspective, grouper les étudiants sur la base des deux matières dominantes qui caractérisent chaque groupe de candidats et aménager pour chacun de ces groupes un programme uniforme? Il n'est pas possible de répondre à cette question sans avoir, au préalable, décidé si les diverses branches professionnelles rattachées à des disciplines du savoir devraient recevoir un enseignement commun, au moins dans les deux matières qui caractérisent un groupe de branches données.

Si les exigences dans certaines matières déterminées peuvent être les mêmes pour plusieurs spécialités professionnelles, il ne découle pas de là que durant les études professionnelles elles-mêmes, au moment de l'admission aux études, ces exigences devraient demeurer identiques pour toutes les spécialités en question. Au contraire, il est beaucoup plus probable que des différences importantes devront se manifester dans l'**accent** à mettre sur les matières dominantes, en fonction de chacune des spécialités qui composent un groupe donné.

Nous avons proposé au chapitre précédent (ch. 6, p. 170) les huit groupements suivants des matières dominantes au niveau du cours technique:

Matières dominantes (Branches professionnelles)		Spécialités professionnelles
1. Français-anglais	:	Journalisme, secrétariat (niveau technique), interprétation simultanée, bibliothéconomie.
2. Français-arts (plastique ou rythmiques)	:	Musique (baccalauréat), beaux-arts, théâtre.
3. Français-mathématiques	:	Comptabilité, statistiques, mécanographie.
4. Mathématiques-physique	:	Mécanique, électricité, électronique, thermodynamique.
5. Mathématiques-arts	:	Architecture (technicien-architecte: dessin, plans et devis.)
6. Physique-arts	:	Construction: ingénieur - technicien.
7. Physique-chimie	:	Chimie industrielle, métallurgie, chimie agricole.
8. Chimie-biologie	:	Nutrition, hygiène, laboratoire médical.

Il est bien évident que pour les spécialités rattachées au groupe "mathématiques-physique", il ne sera ni nécessaire, ni souhaitable que les études professionnelles mettent également l'accent sur ces deux matières dominantes dans chacune des spécialités en question. C'est ainsi, par exemple, que l'électronique sera plus exigeante que les autres, à la fois en mathématiques et en physique. On pourrait même affirmer qu'à l'intérieur de la mécanique, la mécanique d'automobile et la mécanique d'ajustage pourront aussi se distinguer par une certaine différence d'accent sur les deux matières dominantes qui les caractérisent au point de départ.

Si tel est donc le cas, il semble valable au Comité d'appliquer aux matières dominantes, telles que nous les avons définies dans les programmes de l'enseignement professionnel, le principe dont il a proposé la mise en oeuvre pour l'enseignement des mêmes matières dans les études secondaires:

> C'est un système d'options graduées qui permettra d'adapter l'enseignement des matières qui prolongent, dans les cadres de la formation professionnelle, les études déjà commencées dans le cours secondaire, aux caractéristiques propres à chacune des spécialités qui constituent une branche professionnelle, elle-même définie par un groupement de deux de ces matières dominantes.

Bien qu'il convienne parfaitement aux matières dominantes qui caractérisent une branche professionnelle, et qui constituent de ce fait les matières fondamentales communes à toutes les spécialités d'une même branche, un tel système d'options graduées saurait-il s'appliquer intégralement aux autres matières exclusives à chacune des spécialités concernées?

Le Comité est d'avis que la réponse à cette question doit être affirmative, mais pour une autre raison qui justifie l'application de ce système aux matières dominantes.

Dans le cas des matières exclusives à une spécialité déterminée, il ne saurait être question, en effet, de distinguer une spécialité de l'autre par une simple différence d'accent sur une même matière. Par hypothèse, chaque spécialité se distingue des autres dans certaines matières par le fait que ces matières apparaissent à son programme, tandis qu'elles sont absentes du programme des autres spécialités. Le jeu des options implique alors en principe la décision radicale d'étudier ou de ne pas étudier une matière donnée.

C'est un fait cependant que parmi les étudiants inscrits dans une spécialité quelconque, il existe des différences d'aptitudes qui ne sont pas négligeables même si, sous ce rapport, les groupes d'étudiants sont nettement plus homogènes dans une spécialité que dans une branche professionnelle. Voilà pourquoi, si l'on veut permettre à ces différences d'aptitudes de se manifester et de se traduire dans les études, il y aura lieu de prévoir la possibilité pour les étudiants les mieux doués d'approfondir certaines matières. Un tel approfondissement ne saurait se réaliser si, dans chaque matière, l'on ne prévoit pas des cours différents, ce qui est l'équivalent, même dans le contexte d'une spécialité donnée, du système d'options graduées que nous avons placé à la base de l'enseignement des matières dominantes ou communes à un groupe de spécialités.

II. — LA PRÉPARATION DES PROGRAMMES

Deux questions majeures se posent en ce qui concerne la préparation des programmes de l'enseignement professionnel:

A. — à qui faut-il confier cette préparation?

B. — selon quelle méthode les responsables des programmes doivent-ils s'acquitter de la tâche qui leur est confiée?

A — Le choix des responsables

Dans les cadres actuels de l'enseignement spécialisé, la Direction Générale des études

> "constitue les programmes d'études (et) voit à leur application". "Elle traite directement avec les directeurs d'écoles sur qui elle a autorité en matière d'enseignement et de programmes". (1)

Rattaché immédiatement à la Direction Générale des études, un service des programmes:

> "s'emploie à mettre au point les programmes d'études avec l'aide d'un comité de revision, grâce aux suggestions, recommandations ou demandes que les professeurs peuvent présenter par l'intermédiaire de leur directeur. Il va de soi que, règle générale, chaque école ou institut à orientation particulière prépare son programme et le soumet à la Direction Générale." (2)

Le passage que nous venons de citer le laisse déjà soupçonner, et les renseignements que nous avons pu recueillir de vive voix nous permettent de le préciser, le Service des programmes et le Comité de revision qui l'assiste dans sa tâche se composent exclusivement du personnel des institutions de l'enseignement spécialisé. Sans doute les directeurs d'écoles, les professeurs, les membres de la Direction Générale ou du service des programmes lui-même ont-ils très souvent des contacts individuels avec d'autres secteurs du système scolaire ou avec le monde du travail, mais il demeure qu'entre le Service des programmes, les autres institutions d'enseignement de formation générale et les entreprises industrielles, il n'existe aucun lien organique; celles-ci ne sont pas appelées à participer de façon systématique et régulière à la préparation des programmes de l'enseignement spécialisé.

Par ailleurs, le Comité de revision et le Service des programmes ne sont pas structurés de façon à permettre la participation des spécialistes appropriés à la préparation des programmes dans les diverses matières. Tout au plus, au cours des dernières années, quel-

---

(1) **Règlements et attributions du personnel enseignant des instituts et écoles régis par la Loi de l'enseignement spécialisé et relevant du Ministère de la Jeunesse,** 1959, p. 5, articles 27 et 22.

(2) **Mémoire de la Direction Générale,** p. 39.

ques sous-comités de spécialistes ont-ils été constitués sur une base temporaire dans quelques branches seulement. On ne semble pas non plus avoir tenu compte, dans la structure interne du service des programmes, des niveaux de l'enseignement technique et professionnel: qu'il s'agisse des cours techniques ou du cours de métiers, le Comité de revision et le Service des programmes ne confient pas l'analyse des programmes propres à chacun de ces niveaux à des sous-comités particuliers.

De l'avis du Comité, il s'agit là de lacunes assez graves. La coordination des programmes de l'enseignement de formation générale avec ceux de l'enseignement professionnel, la coordination entre le secteur de "l'enseignement spécialisé" et les autres secteurs de l'enseignement professionnel, l'adaptation des programmes professionnels en général aux exigences du monde du travail, se trouvent abandonnées au hasard des contacts personnels des membres de la Direction Générale des études ou du personnel des instituts de technologie et des écoles de métiers. (3)

Aussi le Comité recommande-t-il:

1° Que des représentants autorisés des autres secteurs de l'enseignement et du monde du travail soient appelés à participer, de façon organique et régulière, à la préparation des programmes d'études dans les cadres du Conseil supérieur de l'enseignement technique qui en serait chargé et dont il sera question plus loin;

2° Que cet organisme soit structuré de telle façon qu'il puisse faire appel à la collaboration de représentants de chacun des niveaux de l'enseignement professionnel: universitaire, technique, métiers, initiation au travail;

3° Que des spécialistes dans chacune des matières susceptibles de composer les programmes d'études à chacun des niveaux, puissent aussi participer à l'élaboration de ces programmes.

Les recommandations qui précèdent ne concernent que la composition de l'organisme officiellement chargé d'orienter la préparation des programmes de l'enseignement professionnel. Pour

(3) Le Comité n'ignore pas que depuis quelques années, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique a créé une sous-commission de l'enseignement spécialisé à qui il a confié précisément la responsabilité d'assurer la liaison entre les écoles de sa juridiction et les écoles professionnelles. L'existence d'une telle sous-commission manifeste que le problème de coordination auquel nous faisons allusion préoccupe également l'organisme chargé d'élaborer les programmes de formation générale. Mais c'est précisément le même souci de coordination que le Comité voudrait voir exister à l'intérieur même des cadres de la formation professionnelle et qui inspire ses recommandations.

qu'un tel organisme puisse accomplir une tâche aussi complexe et aussi vaste, il ne suffit pas qu'il fasse appel, sur une base consultative, sous forme de réunions régulières, mais intermittentes et nécessairement peu nombreuses, à des représentants des divers milieux intéressés aux programmes de l'enseignement professionnel. Il est essentiel, au contraire, qu'il puisse disposer du personnel technique nécessaire à l'exécution des recherches et à la cueillette des données susceptibles de fournir les renseignements indispensables à la solution des problèmes que pose la préparation des programmes adéquats. Ce serait là la fonction précise du **service des programmes.**

Le Comité recommande donc que le Service des programmes de l'enseignement professionnel, rattaché au Conseil de l'enseignement technique qui aura pour fonction de coordonner tout l'enseignement professionnel de niveau infra-universitaire, soit muni d'un personnel technique suffisamment nombreux et qualifié pour qu'il puisse accomplir pleinement sa tâche.

B. — La méthodologie de la préparation des programmes d'études

Un programme d'études est toujours l'agencement d'un ensemble de matières réparties selon un certain ordre chronologique.

Il y a donc deux catégories de problèmes à résoudre dans la préparation des programmes:

1. — le choix des matières qui doivent les composer;

2. — la répartition dans le temps en années d'études ou même, à l'intérieur de chaque année d'études, en unités mensuelles et hebdomadaires d'enseignement des matières choisies.

Comment devront procéder le Conseil dont nous avons déjà parlé et le Service des programmes qui lui est rattaché pour résoudre ces deux catégories de problèmes?

Dans la mesure où les membres du conseil et du service seront reconnus comme des "experts", ils peuvent être tentés, si l'on en juge par la façon dont procèdent d'autres organismes semblables, de s'en remettre pour trancher ces problèmes à la technique des échanges de vues en vase clos.

Une telle procédure explique sans doute, dans une large mesure, l'inadaptation que l'on observe si souvent dans les programmes d'études de toute nature aux exigences des fins qu'ils poursuivent et au rythme d'apprentissage des étudiants auxquels ils s'adressent.

En ce qui concerne plus particulièrement les programmes de formation professionnelle, le Comité recommande donc:

1° Que leur contenu soit déterminé à la lumière des exigences des fonctions de travail auxquelles ils préparent;

2° Que ces exigences, à leur tour, soient définies à la lumière d'enquêtes et d'analyses précises des conditions réelles d'exercice des diverses fonctions de travail dans les entreprises elles-mêmes;

3° Que ces enquêtes visent non seulement à donner une description de l'état actuel des exigences des fonctions de travail, mais qu'elles visent aussi et surtout à discerner leur évolution et à anticiper, dans la mesure du possible, ce qu'elles pourront être au moment où les diplômés des écoles professionnelles entreront au travail ou au moment, encore plus éloigné, où les transformations technologiques les obligeront à s'adapter à de nouvelles conditions d'exercice de leur "métier";

4° Que des études systématiques soient poursuivies, selon les techniques de l'expérimentation pédagogique, sur les rythmes d'apprentissage et d'acquisition de la clientèle à laquelle s'adressent les divers niveaux de l'enseignement professionnel;

5° Qu'avant d'être promulgués et généralisés à l'ensemble des institutions, les programmes d'études d'un niveau donné soient d'abord mis à l'essai dans des classes expérimentales distribuées à travers tout le réseau des institutions;

6° Que la supervision de telles classes expérimentales soit confiée à des spécialistes de l'expérimentation pédagogique travaillant en étroite liaison avec le personnel des écoles.

Malgré le soin qu'on aura mis à la préparation et à l'expérimentation des programmes d'études, il serait utopique d'espérer que ceux-ci seront constamment adaptés de ce fait aux besoins réels des étudiants dans une région particulière. A l'intérieur de cadres généraux d'une stabilité relative, les programmes d'études doivent être assez souples pour qu'ils se prêtent aux adaptations nécessaires par les éducateurs eux-mêmes.

L'adaptation des programmes d'études ne saurait être l'oeuvre exclusive de chercheurs spécialisés, travaillant en laboratoire, en marge des exigences quotidiennes de l'enseignement. La collaboration du personnel enseignant est essentielle à une telle adaptation.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1° Que le personnel des écoles professionnelles soit appelé à collaborer à l'élaboration et à la revision constante des programmes d'études,

2° Qu'à cette fin un certain apprentissage des techniques de l'observation scientifique en matière de programmes et de méthodes d'enseignement fasse partie de la formation de tous les professeurs de l'enseignement professionnel.

Chapitre 8

Les examens, les diplômes et les titres professionnels

I — LES EXAMENS

Ce n'est évidemment pas l'intention du Comité d'analyser longuement les aspects techniques des examens qu'un système de formation professionnelle doit comporter, à l'instar de tout autre système d'enseignement. Si importantes que soient de telles questions pour la bonne marche d'un programme d'études, nous ne tenterons pas de préciser quelles doivent être les qualités métrologiques des examens pour qu'ils atteignent les buts qu'ils poursuivent.

Le Comité a cependant constaté, à plusieurs reprises, que le rôle précis qu'un examen est susceptible de jouer dans un enseignement professionnel, est loin d'être clair dans l'esprit d'un grand nombre de professeurs. Aussi, croit-il opportun de définir avec plus de précision, les buts que doivent poursuivre les examens dans l'enseignement professionnel et le rôle qu'ils peuvent jouer non seulement dans la régie des études, mais aussi dans le contrôle de l'admission à la pratique du métier.

Un examen scolaire, qu'il s'agisse d'un examen administré dans le cadre de la formation générale ou d'un examen administré dans le cadre de la formation professionnelle, vise toujours à plusieurs buts.

1o. Un examen a d'abord pour but de mesurer les acquisitions ou les apprentissages qui se sont produits chez les étudiants, à la suite de l'enseignement qu'ils ont reçu; c'est là ce qu'on pourrait appeler le rôle **diagnostic** de l'examen scolaire.

2o. Les examens poursuivent cependant un deuxième but, intimement lié au premier et qu'ils atteignent par la même opération de mesure: ils servent non seulement au diagnostic des connaissances actuelles de l'étudiant, mais aussi à la **prévision** et au **pronostic** des acquisitions ou du rendement qu'on peut attendre de lui dans un avenir plus ou moins éloigné.

Tels sont les **buts généraux** que poursuivent nécessairement toutes les formes d'examens scolaires. Ces buts tiennent à la nature même des examens, puisque ceux-ci sont, par définition, un procédé de mesure des acquisitions ou des apprentissages des étudiants.

Il arrive cependant, dans la pratique, que les renseignements ou les indications fournis par un examen scolaire peuvent servir à une très grande variété d'usages. Ces usages dépendent, en fin de compte, des intentions de celui qui fait passer l'examen. A cet égard, on peut distinguer plusieurs points de vues: celui du professeur, celui du directeur de l'institution, celui des responsables de l'ensemble d'un réseau d'institutions, et même, surtout dans le cas de l'enseignement professionnel, celui des milieux de travail, corporations professionnelles ou entreprises, qui recevront les étudiants à leur sortie de l'école. Essayons donc de préciser quelle peut être la signification des examens à ces divers points de vues.

A. — Pour le professeur

Pour le professeur, les examens qu'il fait passer périodiquement à ses élèves, la mesure des connaissances acquises par ses étudiants à la suite de l'enseignement qu'il leur a donné, ont d'abord pour but d'évaluer indirectement son propre rendement comme professeur. Ils ont aussi pour but d'orienter son enseignement en fonction des résultats qu'il a obtenus à un moment donné auprès de ses élèves. Du même coup, il est en mesure de situer les progrès de sa classe et de chacun de ses étudiants dans la perspective des objectifs que lui assignent les programmes d'études. Ces quelques remarques suffisent à montrer que, pour le professeur, les examens s'intègrent naturellement dans le processus même de son enseignement, dont ils constituent une phase essentielle.

On insiste trop rarement sur cette fonction capitale des examens scolaires, sans doute parce que l'on réserve ordinairement le nom d'examens aux épreuves que l'on fait subir en des circonstances plus solennelles, et qui ont été préparées soit par le directeur de l'institution, soit par les responsables de l'ensemble du système concerné.

Ce n'est cependant pas la forme ou le caractère plus ou moins solennel des examens, l'autorité plus ou moins grande de leur auteur, qui changent leur nature. Qu'il s'agisse des questions que le professeur pose en classe à la suite d'une explication, des devoirs qu'il corrige, des expériences de laboratoire dont il évalue la procédure, l'examen des acquisitions et des apprentissages des élèves s'intègre, à titre de partie essentielle, au processus de l'enseignement, pour l'orienter de façon précise et l'adapter au rythme de progression académique des groupes d'élèves. Dans cette perspective, on peut affirmer sans risque d'erreur que les examens les plus importants, bien que les plus négligés, sont ceux que le professeur fabrique lui-même et qu'il fait passer à ses étudiants au fur et à mesure des besoins de l'enseignement proprement dit.

B. — Pour le directeur de l'institution

C'est à ce niveau de l'ensemble d'une institution groupant plusieurs classes et plusieurs professeurs que les examens commencent à prendre la signification qu'on leur attribue généralement; les examens commencent alors à devenir, pour le système scolaire lui-même, l'instrument privilégié de vérification de l'application des normes que constituent les programmes d'études.

Responsable de la bonne marche de son école, responsable, en particulier, du rendement que les professeurs doivent donner et, par ailleurs, délégué de l'autorité supérieure auprès de son personnel et des étudiants dont il a la charge, le directeur d'une école se trouve le plus souvent placé dans le dilemme de se comporter, en ce qui concerne les examens, soit comme une sorte de conseiller pédagogique auprès de son personnel, soit comme le simple représentant de l'autorité centrale.

S'il met l'accent sur son rôle de **conseiller pédagogique**, il adoptera dans les examens une attitude semblable à celle du professeur. Au contraire, s'il met plutôt l'accent sur sa fonction de **délégué de l'autorité centrale**, il considérera plutôt l'examen comme un simple instrument de vérification de l'application intégrale des programmes d'études.

Sans vouloir minimiser les responsabilités du directeur de l'institution à l'endroit des autorités supérieures, le Comité est cependant d'avis qu'au moins en ce qui concerne les examens, le directeur devrait adopter une attitude aussi proche que possible de celle

qui doit caractériser les professeurs eux-mêmes. A l'intérieur de chaque institution, le directeur, en effet, ne saurait remplir efficacement son véritable rôle s'il n'est pas aussi conscient que ses professeurs de la nécessité de l'adaptation des programmes aux caractéristiques des étudiants qui fréquentent son école. Ce n'est pas à lui qu'il incombe, en premier lieu, de représenter l'aspect coercitif que tout système de normes ou tout système de standards généraux applicables à tout un réseau d'institutions comporte nécessairement. L'éducateur plutôt qu'administrateur, il devrait, semble-t-il au Comité, viser à ce que les examens qu'il administre lui-même, aussi bien que les examens administrés au jour le jour par les professeurs, s'insèrent à titre d'instruments nécessaires dans le processus de l'enseignement, de façon à faciliter les progrès académiques qui conviennent au rythme d'apprentissage et aux dispositions psycho-pédagogiques des élèves.

Voilà pourquoi nous ne discuterons pas, sous cette rubrique, les problèmes que peuvent poser les examens destinés au maintien des standards et à l'application des programmes d'études. Nous en parlerons plutôt à propos de l'attitude des responsables du système d'enseignement eux-mêmes.

C. — Pour les responsables des programmes d'études

Parmi les nombreuses fonctions qu'elle s'attribue dans son mémoire au Comité d'étude, la Direction Générale des études de l'enseignement spécialisé décrit, dans les termes suivants, son rôle en matière d'examens:

> "Maintenir un système d'examens uniformes de fin d'année et d'admission pour les institutions du même type, afin d'assurer les standards d'enseignement et l'application intégrale des programmes d'études. Cette tâche entraîne:
>
> a) la préparation, l'impression et l'expédition des questionnaires et la constitution d'un répertoire de questionnaires objectifs pour chaque matière;
>
> b) la constitution annuelle de quatre centres de correction en commun;
>
> c) la compilation et la classification des résultats par école." (1)

(1) Mémoire de la Direction Générale, p. 34.

Nous discutons dans une autre partie de ce rapport le problème des examens d'admission aux écoles de l'enseignement spécialisé; limitons-nous pour le moment aux examens scolaires proprement dits qui ont pour but exclusif de mesurer les acquisitions des élèves durant leurs études.

Dans le passage que nous venons de citer, les intentions de la Direction Générale en matière d'examens sont clairement exprimées; ces examens visent avant tout:

1. — à assurer les standards d'enseignement;

2. — à l'application intégrale des programmes d'études.

On ne saurait mieux dire que les examens, pour l'ensemble du système en question, doivent jouer le rôle **d'instrument de vérification** de l'application fidèle des normes que constituent les programmes d'études.

Cette fonction de **contrôle administratif**, sur le plan pédagogique, est certainement justifiable, si, comme il convient, les diplômes décernés par les institutions de l'enseignement spécialisé au terme des études, et, dans l'intervalle, les promotions annuelles des étudiants doivent avoir une signification relativement semblable d'une institution à l'autre dans l'ensemble du réseau.

Cependant, même au point de vue des responsables de l'ensemble du système, les examens uniformes administrés à tous les étudiants d'un même degré ou d'un même type de cours, ne limitent pas leur utilité à une telle fonction de contrôle.

En effet, en les limitant ainsi à cette seule fonction, on suppose implicitement que les programmes d'études et les standards d'enseignement dont ils vérifient l'application sont eux-mêmes pris pour acquis sans autre discussion, comme s'ils n'étaient pas susceptibles à chaque moment de revision et d'amélioration, à la lumière, précisément, des réactions des ensembles considérables d'étudiants auxquels on les applique.

Or, il est bien évident qu'un programme d'études ne constitue toujours qu'une sorte d'hypothèse de travail. Quelles que soient les précautions prises dans la préparation de ces programmes, il est toujours possible que cette hypothèse ne se vérifie pas dans la réalité. Il est toujours possible, par exemple, que le temps prévu par le programme pour l'enseignement de telle matière, la place qu'on lui accorde dans l'horaire des étudiants, le degré où on l'a placée, l'ampleur qu'on lui a donnée, il est toujours possible que ces hypothèses

qui s'inscrivent et se concrétisent dans le programme transmis aux institutions, aux professeurs et aux étudiants, ne correspondent pas effectivement au rythme d'apprentissage moyen des étudiants auxquels elles s'adressent. Dans cette perspective, les examens, du point de vue même des responsables de l'ensemble du système, jouent un rôle **d'auto-critique** et **d'auto-contrôle** des programmes eux-mêmes.

Dans quelle mesure la Direction Générale des études utilise-t-elle les résultats d'ensemble obtenus par les élèves, aux examens de fin d'année pour transformer et améliorer ses programmes d'études? Le texte du rapport qu'elle a soumis au Comité ne permet pas de le préciser. Il semble même que le dialogue entre le service responsable des examens et le service responsable des programmes ne soit pas prévu, du moins de façon organique, dans le fonctionnement des rouages de la Direction Générale des études.

Aussi le Comité croit-il important d'insister sur cette fonction que les examens peuvent remplir à l'échelon supérieur, dans le processus d'ensemble de l'aménagement des programmes d'études de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement professionnel en général.

D. — Pour les "corporations professionnelles" et les entreprises

Dans plusieurs domaines, les spécialistes d'une même branche professionnelle constituent une corporation ou un syndicat qui détient et exerce directement ou indirectement, par l'intermédiaire d'un comité paritaire, le privilège établi soit par une loi spéciale, soit par un décret, soit par convention particulière, de régir l'admission à la pratique de la profession ou du métier concerné. Dans beaucoup de cas cette régie s'étend aussi à la formation des apprentis. Parfois elle se limite ou elle consiste principalement à déterminer les conditions qui permettent à une personne de s'attribuer un titre professionnel quelconque.

Quelle est l'importance numérique des secteurs où la "compétence" est ainsi soumise à l'évaluation et à la surveillance de "corporations professionnelles?" Nous ne connaissons pas de statistiques précises à ce sujet.

Quoi qu'il en soit, ce qui nous importe pour le moment, c'est le fait qu'un nombre important de corporations professionnelles exercent leurs droits de régir la pratique d'un métier ou d'une pro-

fession, soit sous forme d'un **examen d'admission**, soit sous forme d'un **examen de classement au moment de l'entrée au travail.**

Quels sont les buts visés par de tels examens "corporatifs?"

Pour autant que ces examens visent uniquement à établir si un candidat possède la **qualification** requise pour l'exercice du métier, ou à établir le niveau de sa compétence initiale, leurs objectifs devraient être en principe les mêmes que ceux des examens des écoles de formation. (1)

On ne voit pas pourquoi, en effet, les écoles professionnelles et les corporations définiraient en des termes différents la qualification ou la compétence profesionnelle.

Comment alors justifier que les candidats à la pratique d'un métier quelconque soient soumis à deux examens?

On dit souvent que les deux examens se justifient parce qu'ils mettent l'accent sur des aspects différents de la qualification professionnelle initiale. Les corporations, parce qu'elles sont plus conscientes des exigences concrètes de la pratique du métier, chercheraient d'abord à mesurer l'habileté pratique du candidat, tandis que les écoles de formation viseraient surtout à vérifier l'état de ses connaissances théoriques. L'examen corporatif sera alors complémentaire de l'examen scolaire; il ne ferait donc pas double emploi avec lui.

Si telle est bien la justification du double examen, si l'examen des institutions d'enseignement néglige à ce point un aspect assez important de la formation pour que les corporations professionnelles soient justifiées d'en vérifier la qualité chez les candidats, il est difficile d'admettre que "l'examen corporatif" constitue la seule solution adéquate au problème implicitement posé. En effet, si les aspects pratiques de la formation professionnelle sont assez importants pour justifier l'élimination de certains candidats à cause de leur manque de compétence pratique, cela ne signifie-t-il pas que les examens des institutions d'enseignement sont eux-mêmes fautifs ou déficients? Dans ce cas, ce sont les examens scolaires qu'il faudrait transformer de façon qu'ils mesurent tous les aspects fondamentaux de la qualification professionnelle des candidats pour la pratique d'un métier.

(1) Il n'est évidemment pas exclu que des examens administrés par l'école de formation et par la corporation aboutissent, dans des cas particuliers, à des résultats différents. Il s'agit là de phénomènes normaux en matière d'examens: deux examens administrés par la même personne au même individu produisent souvent de telles différences. Ces différences s'expliquent par les erreurs de mesure toujours inhérentes à n'importe quelle forme d'examens. Les corporations professionnelles n'échappent pas à cette règle et elles ne sauraient prétendre que leurs examens comportent moins d'erreurs que ceux des écoles.

Si, par contre, c'est la formation même des étudiants qui est déficiente, aux yeux des corporations professionnelles, en ce qui concerne la compétence pratique, l'examen des corporations, en lui-même, ne corrigera rien de cette situation. Ce n'est que dans la mesure où, à cause des exigences de ces examens corporatifs, les institutions de formation seront forcées d'insister davantage sur les aspects pratiques de la formation, que les examens en question auront atteint leurs buts réels.

Quelle que soit l'interprétation que l'on donne à la situation de fait qui pourrait justifier les examens "corporatifs", le Comité est d'avis qu'il faudrait, autant que possible, éviter aux étudiants l'ennui considérable d'avoir à se soumettre à deux examens: celui des institutions et celui des corporations professionnelles au moment de leur entrée dans le monde du travail.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1° Qu'au lieu de dédoubler l'examen destiné à mesurer la compétence professionnelle du candidat à un métier, on évalue cette compétence par un examen unique;

2° Que les corporations soient appelées à participer à la préparation de cet examen unique, et même à son administration dans les cas où il faut évaluer en "crédits d'apprentissage" la compétence du candidat.

La "Loi de la convention collective" prévoit ce qui suit au sujet des examens de qualification:

1o. — "Art. 25. Le comité (paritaire) peut, par règlement, rendre obligatoire un certificat de qualification pour tout salarié assujetti au décret...";

2o. — "Art. 27. Le comité qui se prévaut de l'article 25, doit, par règlement, créer un bureau d'examinateurs chargés de déterminer la qualification des salariés et d'émettre les certificats de qualification."

Par ailleurs, la Loi de "l'enseignement spécialisé" prévoit également que:

"Art. 19. un jury composé de sept membres nommés par le Ministre de la Jeunesse sur la recommandation du Conseil Supérieur, a le soin d'examiner, chaque année, les élèves qui veulent obtenir un diplôme."

Dans les deux cas, les organismes chargés de constituer des bureaux d'examinateurs semblent bien avoir toute la latitude requise pour déterminer eux-mêmes la composition de ces bureaux. Il

n'y a donc aucune objection juridique à ce que la recommandation faite précédemment puisse s'appliquer.

Les propositions que nous formulons plus loin au sujet de la participation des représentants du monde du travail, aussi bien du côté des employeurs que du côté des employés, à l'élaboration des programmes d'études dans les cadres du Conseil supérieur de l'enseignement technique, ces propositions peuvent très bien conduire à une solution du type de celle à laquelle nous venons de faire allusion. Nous en reparlerons plus longuement dans la partie de ce rapport consacrée à la question des structures administratives et des procédures.

• • •

La vérification de certains aspects de la formation que négligeraient les institutions de formation, n'est cependant pas la seule justification possible des examens des corporations. En effet, l'examen d'admission à la pratique d'un métier pourrait aussi être manipulé comme un **instrument de contrôle et d'équilibre** entre l'offre et la demande de **nouveaux** professionnels dans un secteur donné.

Nous avons déjà mis l'accent sur les problèmes que soulève cette question très générale de l'équilibre quantitatif qui devrait théoriquement exister entre les besoins du marché du travail et la "production" des écoles professionnelles.

Aussi croyons-nous devoir répéter au sujet de cette utilisation possible des examens corporatifs, le principe que nous avons alors formulé.

> Dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de la personne humaine, l'**équilibre numérique** souhaité, entre la "production" des écoles professionnelles et le marché du travail, est un objectif auquel il faut viser dans le respect des droits de l'individu au libre choix de sa carrière professionnelle.

II — LES PROMOTIONS

Dans les écoles professionnelles actuelles, qu'il s'agisse du cours commercial des écoles secondaires ou du cours dispensé par les institutions de l'enseignement spécialisé, les promotions sont accordées aux étudiants de façon globale. Ceux-ci sont promus d'un degré à l'autre s'ils obtiennent à l'examen de fin d'année une certaine note de passage minima dans chacune des matières et une note globale qui devient ainsi le critère de passage au degré suivant.

Ce système ne diffère pas de celui que la plupart des institutions d'enseignement de la province emploient depuis l'école primaire jusqu'à l'université.

Nous n'avons pas l'intention d'insister longuement sur les inconvénients d'un tel système. L'étudiant peut avoir à répéter un degré pour un échec dans une ou deux matières en particulier, alors que dans les autres matières il serait capable de se conformer aux exigences du degré supérieur.

Lorsque l'organisation des programmes détermine d'avance toutes les matières que les élèves devraient étudier dans un degré donné, ou à l'intérieur d'un même degré, dans l'une des sections prévues, on ne peut guère imaginer un autre système de promotions.

Dans le cadre du système d'options graduées que nous avons proposé, la question des promotions se pose en des termes tout à fait différents. Il devient alors possible de permettre aux étudiants de poursuivre sans recommencement leurs études dans toutes les matières où ils n'ont pas subi d'échec. On n'exigera d'eux que la reprise des matières où ils auront échoué.

Un correctif s'impose toutefois à un tel régime de promotions par matière, pour éviter des écarts trop marqués entre le niveau atteint par l'étudiant dans les matières où il réussit le mieux et le niveau atteint dans les autres matières où il réussit moins bien. Ce correctif pourrait simplement consister à suspendre la promotion, même dans les matières réussies, jusqu'au moment où l'échec dans la matière la plus faible a été réparé, **si l'écart entre l'une et l'autre dépasse deux degrés.**

III — LES DIPLÔMES ET LES TITRES PROFESSIONNELS

> "Lorsqu'en 1958, l'appellation des années d'études du cours technique fut modifiée, la Direction générale des études suggéra de changer également le nom du diplôme décerné aux finissants de ce cours. Elle profita ainsi de l'occasion pour se rendre à la demande que lui avait présentée la Corporation des techniciens professionnels de la province de Québec lors d'un contact avec elle. La Corporation des techniciens avait fait remarquer que la désignation "diplôme de technicien" prêtait à confusion avec le titre de "technicien diplômé" réservé à ses membres. **Ce parchemin porte depuis le nom de diplôme d'études techniques."** (1)

(1) Mémoire de la **Direction Générale**, p. 84.

Ce passage du mémoire de la Direction Générale des études de l'enseignement spécialisé illustre bien un premier problème que nous voudrions discuter au cours de cette section.

Comment établir la correspondance entre les diplômes d'études professionnelles et les titres professionnels réservés aux membres de certaines corporations professionnelles et qui confèrent le droit de pratique dans les secteurs en question?

Avant d'analyser ce problème toutefois, nous tenterons de déterminer avec plus de précision, si la chose est possible, les principes sur lesquels devrait s'appuyer le choix des appellations destinées à désigner les diplômes qui sanctionnent les études professionnelles.

A. — Pour une terminologie plus cohérente en matière de diplômes d'études professionnelles

A l'heure actuelle, dans notre milieu, et sans **doute dans bien d'autres** milieux, il ne semble guère exister de politique cohérente en ce qui concerne les appellations employées pour désigner les diplômes d'études professionnelles.

1° Les mêmes expressions désignent souvent des études de nature et de niveau très différents. Les facultés de Lettres, par exemple, décernent des "**certificats**" de français, d'anglais, etc...; ces certificats peuvent constituer une partie intégrante d'une licence ès-lettres que l'étudiant obtient lorsqu'il en a accumulé un certain nombre, quatre en général.

Les étudiants du cours technique de l'enseignement spécialisé reçoivent un "**certificat**" au terme de la deuxième année de spécialisation, selon la terminologie actuelle; ils reçoivent un "**diplôme d'études techniques**" s'ils poursuivent leurs études jusqu'au terme de la troisième année du même cours. Par contre, l'étudiant du cours de métiers recevra lui aussi, après deux ans, un "**certificat**". Dans chacun des cas le parchemin mentionne la branche professionnelle dans laquelle l'étudiant s'est spécialisé.

2° Par ailleurs, des études apparemment de même niveau sont sanctionnées par des diplômes différents. A l'Université de Montréal, par exemple, le "**baccalauréat** es-sciences (nutrition)" couronne des études équivalent à 14 années de scolarité: 12e année scientifique plus deux ans, tandis que dans la même université, le cours de technologie médicale, qui exige aussi la 12e année et deux ans d'études spécialisées, n'est sanctionné que par un "**diplôme** en technologie médicale".

S'inspirant du principe qu'un "diplôme" d'études professionnelles devrait à la fois renseigner le public, les employeurs et tous les groupements qui peuvent avoir recours aux services d'une catégorie donnée de "professionnels", à la fois sur le niveau de formation atteint par l'étudiant et sur le type de spécialisation professionnelle qu'il a acquise, le Comité formule, en ce qui concerne les diplômes, les règles suivantes:

1° Les mêmes appellations devraient désigner des niveaux de formation professionnelle équivalents: c'est ainsi, par exemple, que, pour nous en tenir aux niveaux qui correspondent à son mandat, le Comité serait d'avis que:

— l'expression **certificat** soit réservée aux études de niveau de l'initiation au travail;

— celle de **brevet** au niveau de métier;

— celle de **diplôme** au niveau technique.

2° Les "diplômes" devraient mentionner la branche professionnelle dans laquelle le sujet s'est spécialisé.

B. — La correspondance entre les diplômes d'études professionnelles et les "titres professionnels"

Il est déjà difficile d'atteindre un minimum de cohérence entre les diverses appellations proposées pour désigner les diplômes d'études professionnelles. Le problème est encore beaucoup plus complexe lorsqu'on tente de rendre compte de l'extrême variété des appellations qui désignent, dans le monde du travail, les multiples catégories professionnelles de qualification différente.

Pour nous en tenir exclusivement aux quelques appellations dont l'usage est régi par des règlements officiels, rappelons que dans certains domaines, la compétence professionnelle est consacrée par des "licences" (licence d'électricien, d'ingénieur stationnaire, etc...; notons en passant que ces licences désignent non seulement la **qualification** du professionnel concerné, mais aussi qu'elles lui attribuent en même temps un **permis de travail** ou d'affaires dans les activités économiques correspondant au titre de sa qualification). En d'autres domaines on parle plutôt de **certificat de qualification**, que les intéressés eux-mêmes désignent habituellement sous le nom de "carte de compétence": c'est le cas de la plupart des métiers régis par des décrets. Dans certains domaines enfin ce sont des "**classes**" qui définissent la qualification: par exemple, matelots de 1ère, 2ème 3ème classe, etc...

Ces quelques exemples suffisent à montrer qu'entre la terminologie utilisable à l'intérieur du système d'enseignement et la terminologie en usage dans le monde du travail, les correspondances,

dans l'état actuel des choses, n'existent à peu près pas ou ne peuvent que conduire à des équivoques (licence qui désigne un degré universitaire et licence de chauffeur de camion).

Il n'en demeure pas moins cependant que, si la qualification définie dans les termes qui conviennent pour les institutions de formation professionnelle doit se traduire par une reconnaissance équitable dans la pratique des métiers ou des professions, il faudrait que d'une manière quelconque l'on traduise dans le langage du monde du travail les niveaux de la qualification dispensée par le système scolaire.

C'est là une tâche qu'un comité comme le nôtre n'a certes pas les moyens ni les loisirs d'entreprendre. Aussi nous nous bornerons à formuler le souhait suivant:

> Que les responsables des institutions d'enseignement, plus particulièrement que le Conseil supérieur de l'enseignement technique et les dirigeants des "corporations professionnelles" ou des autres organismes habilités à décerner des "titres professionnels" établissent une correspondance aussi exacte que possible entre les appellations qui sanctionnent la "compétence professionnelle" acquise dans les institutions de formation et la "compétence professionnelle" reconnue dans les divers secteurs du monde du travail.

Troisième partie

La didactique de l'enseignement professionnel

Introduction

Selon le plan qu'il s'était tracé, le Comité d'Etude avait projeté d'accorder aux problèmes de la didactique de l'enseignement professionnel une très large place dans son rapport.

Les circonstances ne lui ont toutefois pas permis d'exposer aussi en détail qu'il l'aurait souhaité ses vues à ce sujet. Il tient cependant à souligner toute l'importance qu'il attache à cette question.

Les quelques indications que le Comité présente dans cette troisième partie ne prétendent pas être une solution finale aux difficultés méthodologiques particulières à l'enseignement professionnel. Elles veulent tout simplement mettre en relief certains aspects de ces difficultés susceptibles d'orienter la recherche indispensable à la mise au point d'une véritable pédagogie de la formation professionnelle.

Chapitre 9

La liaison avec le monde du travail

Introduction

La liaison qui doit exister avec le milieu du travail est un problème qui se pose non seulement sur le plan plus général des structures comme nous le verrons dans la quatrième partie de notre rapport. Ce problème se pose également au niveau de l'enseignement proprement dit, à la fois pour les étudiants et pour les maitres. Voilà pourquoi nous en avons fait l'objet d'un chapitre particulier dans le cadre de cette troisième partie consacrée à la didactique de l'enseignement professionnel.

Dans quelle mesure faut-il rapprocher les étudiants de la réalité du monde du travail, prévoir des stages dans les entreprises, pour assurer leur adaptation aux conditions d'exercice d'une fonction de travail? Comment traduire, d'autre part, dans les faits, les relations étroites que les professeurs doivent entretenir avec ceux qui emploieront leurs élèves par la suite, de manière que leur enseignement corresponde aux exigences des fonctions de travail auxquelles ils sont censés préparer les étudiants?

Telles sont les principales questions que nous analyserons à la fois au point de vue de l'étudiant et au point de vue du professeur.

I. — LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Pour assurer une liaison aussi étroite que possible de la formation professionnelle des étudiants avec le milieu auquel on les prépare, on préconise souvent la formule de l'**enseignement alterné.** Cette formule se fonde principalement sur le principe qu'une formation professionnelle complète exige des étudiants une connaissance du milieu et des conditions d'exercice de la fonction de travail, que seuls des stages dans l'industrie seraient en mesure de leur donner efficacement. Un tel principe s'inspire avant tout de considérations pédagogiques; il y a donc lieu de l'examiner attentivement sous cet aspect.

A. — L'enseignement alterné

Comme son nom l'indique, l'enseignement alterné ("sandwich courses"), alterne les périodes d'étude régulière dans l'institution de formation professionnelle et les périodes d'étude pratique dans les entreprises.

Les gouvernements de plusieurs pays ont encouragé l'établissement de "cours intercalaires" (1) par tous les moyens possibles et selon des formules différentes.

1. — LES MODALITÉS D'APPLICATION

Ce qui distingue essentiellement les diverses formules d'enseignement alterné, c'est le statut même des stagiaires. Ceux-ci "peuvent, en effet, dépendre **soit d'une entreprise** c'est-à-dire être recrutés par une entreprise qui leur paie généralement un salaire pendant toute la durée de la formation et décide de l'aménagement de leurs études théoriques avec le concours de l'établissement local d'enseignement, **soit d'un collège** où ils sont inscrits et qui se charge des dispositions à prendre pour les périodes de formation pratique qu'ils passent dans l'entreprise. Dans ce dernier cas, il arrive parfois que l'élève reçoive une allocation pendant ses périodes d'étude au collège et un salaire pour le travail qu'il effectue dans l'entreprise." (2)

Ces deux modalités d'enseignement alterné, en même temps qu'elles s'adressent à deux types d'étudiants, correspondent à deux types d'attitudes de la part des entreprises.

Dans le premier cas, l'entreprise manifeste concrètement l'intérêt qu'elle porte à la formation de ses employés en leur versant un salaire, mais elle réclame en contrepartie le droit de dire son mot dans l'orientation des études; dans l'autre cas, l'institution d'enseignement contrôle toute la formation, mais l'entreprise a tendance à collaborer avec moins d'enthousiasme.

2. — FORMULE CONVENABLE POUR LA FORMATION DES ADULTES

L'un des aspects les plus significatifs de l'enseignement alterné, c'est qu'il convient plutôt à des **travailleurs adultes** employés dans les diverses fonctions industrielles et commerciales, et choisis par l'entreprise elle-même.

---

(1) Nous empruntons cette expression à diverses publications internationales sur la formation professionnelle.

(2) Rapport VII (1). 45e session du B.I.T. 1960.

Le "Washburne Trade School" de Chicago est un exemple, entre autres, d'une institution dont les étudiants, des apprentis en l'occurence, sont détachés de l'usine et dirigés vers l'école pour suivre des cours durant les heures normales de travail, sans perte de salaire. Au Royaume-Uni, le nombre des élèves qui suivent pendant la journée des cours à temps partiel est passé d'environ 41,500, en 1938 à quelque 417,000 en 1957 (3). Pour la formation de longue durée le nombre des étudiants est passé, au cours des cinq années qui ont suivi la dernière guerre mondiale, d'environ 500 à 8,000, tandis que le nombre des cours augmentait de 70 à 250 (4).

Lorsqu'elles organisent ainsi leurs programmes en fonction des travailleurs, il semble bien que les institutions d'enseignement poursuivent des objectifs tout à fait particuliers. Elles ne songent ordinairement à ce type de formation que si elles ont surtout pour objectifs de contribuer au perfectionnement et à la promotion professionnelle du personnel spécialisé des entreprises. Voilà pourquoi le Comité est d'avis que:

> La formule de l'enseignement alterné où le recrutement des stagiaires dépend des entreprises nous paraît convenir à un programme spécifiquement destiné à la formation professionnelle des adultes. Elle convient tout particulièrement à ce genre de clientèle qu'il faut rendre capable de s'adapter, sans trop de difficultés, aux changements répétés d'emploi que requiert de plus en plus l'automation.

Nous reviendrons sur cet aspect particulier de l'enseignement professionnel dans la partie de notre rapport qui traitera de la formation des adultes.

3. — FORMULE DIFFICILE D'APPLICATION DANS UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL PROLONGEANT LA FORMATION GÉNÉRALE

Il en va tout autrement dès que les stages dans les entreprises s'adressent à des étudiants réguliers et doivent être, par conséquent, la responsabilité des institutions d'enseignement.

L'expérience acquise et les aptitudes des sujets ainsi recrutés sont manifestement différentes; les méthodes d'enseignement ne sauraient donc être les mêmes.

Quelle serait alors la signification de l'enseignement alterné dans le contexte des objectifs que nous avons assignés à la formation

---

(3) Rapport VII (1), 45e session du B.I.T. 1960.
(4) Idem.

professionnelle régulière, antérieure à l'expérience du travail? C'est à la lumière de ces objectifs que nous devrons examiner la possibilité d'une application éventuelle de ce type d'enseignement dans notre propre système de formation professionnelle.

Malgré "la prétention que, pour la formation professionnelle des techniciens, l'enseignement alterné devrait être considéré à l'avenir comme la **méthode normale** et, pour les jeunes de 16 à 18 ans, la **seule méthode satisfaisante**" (5), la mise en application d'un tel système soulève des difficultés de divers ordres que nous analyserons maintenant.

a. — les obstacles

Nous avons déjà formulé le principe fondamental que tous les étudiants devraient recevoir un minimum de formation professionnelle avant de quitter l'école. L'application de ce principe augmentera considérablement les inscriptions dans les cours de formation professionnelle, comme nous le montrerons dans la quatrième partie de notre rapport qui traitera de l'aménagement des institutions.

Comment une formule quelconque d'enseignement alterné pourrait-elle être applicable à un réseau d'institutions alimenté par un nombre aussi imposant d'étudiants?

Le volume des populations scolaires en cause, la diversité des aptitudes qu'on y trouvera nécessairement soulèvent au départ des difficultés insurmontables à l'organisation de stages valables dans les entreprises.

Un premier obstacle viendrait de l'aménagement industriel lui-même, en particulier de la répartition des entreprises à travers les diverses régions de la province, répartition dont les inégalités ne coïncident pas avec celles qui caractérisent la répartition des populations scolaires.

En second lieu, la nature même des entreprises constitue un obstacle encore plus difficile à surmonter: les institutions de formation doivent nécessairement offrir un choix de spécialités aussi diverses que possible et adaptées aux aptitudes des jeunes; la correspondance entre l'enseignement ainsi diversifié et les types d'industries dans une région quelconque est forcément très aléatoire.

A ces obstacles s'ajouteraient d'autres difficultés qui surgiraient, dans les entreprises elles-mêmes, de l'organisation du travail de milliers de jeunes stagiaires. La venue de ces stagiaires dans les cadres de la production ferait naître des conflits d'intérêts entre les

(5) Rapport VII (1) 45e session du B.I.T. 1960.

institutions et les travailleurs. Il est peu probable que les conventions collectives de travail puissent accorder aux stagiaires éventuels toute l'attention nécessaire, au détriment des droits et privilèges des travailleurs déjà en place. D'autre part, les entreprises, elles-mêmes soumises à des exigences d'ordre sécuritaire, se résigneraient difficilement à courir les risques sérieux que la définition de la responsabilité patronale leur imposerait d'assumer.

Enfin, l'unité et l'équilibre de la formation à dispenser aux étudiants exigent qu'un lien organique existe entre l'enseignement dispensé dans les institutions et l'apprentissage des stagiaires dans les entreprises. Les expériences acquises dans les industries par les stagiaires d'une même spécialité professionnelle doivent être suffisamment comparables entre elles pour qu'elles s'intègrent sans conflit à l'enseignement commun que les mêmes stagiaires reçoivent dans l'institution.

La réalisation de stages ainsi conformes à des critères pédagogiquement acceptables postule une organisation adéquate des expériences à acquérir par les stagiaires. Il n'est pas prouvé que les entreprises, soumises par la concurrence aux impératifs de la productivité, pourraient se conformer aux exigences d'une formation véritable et pourraient fournir des conditions d'apprentissage avantageuses à des stagiaires qui ne seraient, par définition, absolument pas rentables pour elles.

Aussi le Comité est-il d'avis:

> Que les stages dans l'industrie constituent une formule difficile d'application pour un système d'enseignement professionnel qui prolonge la formation générale antérieure et qui devrait recruter, au cours des dix prochaines années, au-delà de 180,000 étudiants, aux aptitudes et aux orientations très diverses.

Cette prise de position du Comité, valable à l'échelle du réseau tout entier des institutions d'enseignement professionnel, ne signifie cependant pas qu'un enseignement alterné ne saurait jamais être applicable en aucune circonstance. Dans certains cas, des stages, ou leur équivalent, pourraient être organisés avec profit.

b. — Les cas isolés

L'étude des enseignements professionnels dispensés par les divers régimes administratifs que nous avons décrits dans la première partie de notre rapport démontre qu'il existe des institutions où l'enseignement alterné occupe déjà, à l'heure actuelle, une place im-

portante dans les programmes d'études. Les formules appliquées varient selon les régimes administratifs et la nature même des branches professionnelles en cause.

Ainsi les programmes des écoles moyennes d'agriculture, qui recrutent presque toujours des fils de cultivateurs, comportent deux périodes d'enseignement de six mois chacune. Le temps que l'étudiant passe sur la ferme familiale équivaut en somme à une période de stage industriel. De même, la ferme annexée ordinairement à l'école rend possible l'organisation d'activités analogues à des stages.

A l'Ecole de Laiterie de St-Hyacinthe, par ailleurs, le programme d'études prévoit, pour chacune des spécialités envisagées, des périodes obligatoires d'apprentissage dans une entreprise laitière. Dans ce cas particulier, les stages, qui se prolongent sur une période d'un à deux ans, précèdent l'enseignement lui-même.

Dans un tout autre domaine, rappelons que les étudiantes gardes-malades suivent un horaire où l'enseignement théorique alterne avec des périodes de formation pratique dans le cadre même de l'hôpital. L'intégration à peu près parfaite de l'enseignement au fonctionnement de l'hôpital, au processus "industriel" en somme, constitue certainement un facteur à noter.

Tous ces exemples montrent que l'enseignement alterné se pratique déjà, même chez nous, dans certains types d'institutions. D'autres écoles d'enseignement professionnel pourraient sans trop de difficultés prévoir, dans leurs programmes d'études, des périodes de stages pour leurs élèves. Nous songeons en particulier à l'Institut des Arts Graphiques, à l'Institut des Textiles, à l'Institut de Marine, à l'Institut de Papeterie, où le nombre relativement limité d'étudiants permettrait sans doute l'organisation de stages conformes aux exigences de la formation dans chacune de ces spécialités.

Voilà pourquoi nous devons ajouter au principe formulé la nuance suivante:

> Bien que la formule des stages soit difficile d'application à l'échelle de tout un système d'enseignement professionnel, et qu'elle ne doive pas être généralisée, il n'en demeure pas moins qu'elle peut, de façon exceptionnelle, convenir à l'enseignement dans certaines spécialités. Il est même souhaitable que, dans de telles spécialités, l'enseignement alterné soit considéré comme nécessaire.

Il reste toutefois que de tels exemples demeureront toujours des cas isolés et n'affecteront qu'une proportion infime de la masse des étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement profes-

sionnel. Malgré ces cas d'exception, le principe formulé plus haut demeure toujours aussi valable à l'échelle du système tout entier.

4. — Conclusion

Si l'enseignement alterné ne constitue pas une formule valable pour la masse des étudiants, quel moyen faudra-t-il prendre pour résoudre le problème malgré tout fondamental de leur initiation aux conditions réelles de travail dans les entreprises? Comment les institutions de formation et les entreprises pourraient-elles alors conjuguer leurs efforts pour que s'effectue l'adaptation des étudiants qui entrent chaque année sur le marché du travail?

B. — Intégration et complémentarité des deux stades d'une formation professionnelle complète

Une formation professionnelle ne saurait être complète au terme de la phase scolaire. Le système d'enseignement doit, pour sa part, assumer le premier stade de cette formation. Mais il appartient au monde du travail de compléter lui-même, durant les premières années de leur entrée au travail, la formation que les jeunes travailleurs ont acquise à l'école. C'est en ce sens que la formation professionnelle complète d'un travailleur exige nécessairement l'effort conjugué des institutions d'enseignement et des entreprises. Les unes et les autres doivent concourir à édifier un système de formation et de qualification professionnelle qui permettra aux étudiants de s'intégrer **par étapes** à leur fonction de travail ou de changer sans bouleversement trop grave, si les circonstances l'exigent.

L'adaptation du diplômé des écoles à son travail ou son transfert éventuel d'une occupation à une autre, se prépare l'une ou l'autre dans les institutions de formation; ils s'achèvent dans les entreprises avec le concours de ceux qui ont la responsabilité de fixer les conditions de travail.

Par quelles méthodes d'enseignement professionnel et par quelle organisation du travail industriel peut-on atteindre ce double objectif? C'est ce que nous analyserons maintenant.

1. — LES ATELIERS SCOLAIRES, UN INSTRUMENT D'ADAPTATION

a. — Leur signification pédagogique

A défaut de pouvoir organiser des stages dans les entreprises, les institutions d'enseignement n'ont point d'autre ressource que d'aménager dans le milieu scolaire des ateliers parfaitement équipés où

la qualité et la quantité de la machinerie, de l'outillage et des matières premières, aussi bien que les méthodes et l'organisation du travail, rendront possible aux étudiants une authentique expérience "professionnelle". L'adaptation au travail d'atelier préfigurera en quelque sorte pour les étudiants leur adaptation éventuelle au contexte industriel.

L'importance, dans cette perspective, d'une organisation adéquate des ateliers justifie qu'on leur accorde une attention particulière. Les ateliers concrétisent et intègrent dans une oeuvre à réaliser les objectifs poursuivis dans l'enseignement. Ils doivent refléter les conditions de travail propices à opérer les transformations qui préparent le transfert des futurs diplômés.

Les ateliers prennent ainsi une signification hautement pédagogique; ils deviennent, pour ainsi dire, le **point de convergence** de toutes les activités prévues dans les programmes d'études. A ce titre, l'organisation des ateliers doit se fonder sur des principes analogues à ceux que nous avons déjà formulés à propos des programmes d'études.

b. — Les principes généraux

(1). — Des ateliers spécialisés

Les programmes d'études professionnelles ayant été structurés en fonction des branches professionnelles, telles que nous les avons définies précédemment, les ateliers seront organisés en fonction de chacune des branches que nous avons distinguées: électricité, mécanique, etc...

A ce niveau de la branche professionnelle, l'expression "atelier" désigne donc le lieu où doivent s'effectuer les travaux et les projets dont il sera question au chapitre suivant et autour desquels s'intègreront toutes les disciplines qui constituent le programme de la branche en question.

Dans certains cas l'atelier ainsi défini n'exigera qu'un seul local plus ou moins vaste; en d'autres cas, il pourra exiger plusieurs locaux distincts, soit à cause de la diversité des occupations, complémentaires les unes des autres, mais distinctes malgré tout, correspondant à la branche professionnelle, soit tout simplement à cause de la diversité ou du volume de l'instrumentation requise dans l'exercice du métier défini par la branche.

Précisément à cet égard, rappelons que la branche professionnelle, telle que nous l'avons définie, ne correspond pas toujours à un métier unique, mais se partage en plusieurs spécialités: c'est le cas, en particulier, dans le cadre de la branche "mécanique", de la mé-

canique d'ajustage et de la mécanique d'automobile. Dans les cas de ce genre, "l'atelier" devra manifestement être "spécialisé" en conséquence, si l'on veut qu'il joue le rôle d'intégration que nous lui avons assigné.

Mais de façon à maintenir le lien organique qui unit entre elles par certains côtés de telles spécialités rattachées à une même branche, nous croyons que ces ateliers "spécialisés" devraient être conçus comme constituant un réseau coordonné de locaux aménagés les uns en fonction des autres, bien que chacun ait une fonction particulière à remplir dans l'ensemble défini par la branche à laquelle ils se rattachent. C'est ainsi que, dans un vaste complexe scolaire, où l'aménagement se ferait sur une base de pavillons, il n'y aurait qu'un seul pavillon pour la mécanique, au lieu de plusieurs pavillons spécialisés, le premier en mécanique d'ajustage, le second en mécanique d'automobile. Ces spécialités de la branche "mécanique", tout en cohabitant dans le même pavillon, donneraient lieu à des ateliers communs pour tous les étudiants de "mécanique", ateliers qui seraient en quelque sorte des laboratoires de physique appropriés à la branche professionnelle en cause.

Cette conception de l'atelier se fonde sur le principe déjà formulé que la préparation immédiate à une fonction de travail doit viser à la fois la spécialisation et le maximum possible de polyvalence. Ces deux objectifs, loin de se contredire, sont complémentaires l'un de l'autre. La polyvalence ne signifie pas que les étudiants doivent être maintenus jusqu'au terme de leurs études dans les "idées générales", sans référence à l'action et aux oeuvres concrètes. C'est plutôt par l'acquisition des méthodes de travail particulières à la branche (et à la spécialité) où il a choisi de s'orienter, que l'étudiant acquiert une véritable compétence professionnelle, une véritable capacité de rendement. Par contre, l'acquisition de ces méthodes particulières ne doit pas s'effectuer en rupture avec les principes plus généraux dont elles découlent, sans liaison avec les méthodes propres aux occupations connexes.

C'est dans cette perspective qu'il faut interpréter la recommandation suivante du Comité:

> Pour qu'ils soient un instrument efficace d'adaptation éventuelle des étudiants aux fonctions de travail auxquelles ils se destinent, les ateliers devront leur fournir l'occasion d'une authentique expérience du travail professionnel. Ils devront être conçus de façon à intégrer, en fonction de la spécialité choisie et de la branche à laquelle celle-ci se rattache, les travaux requis.

(2). — Des conditions de travail appropriées

Un principe fondamental doit régir, nous semble-t-il, l'aménagement des conditions de travail des étudiants dans l'atelier: dans toute la mesure conciliable avec le contexte scolaire et les exigences de la formation, il faut viser à ce que ces conditions de travail reproduisent l'atmosphère et s'inspirent des normes de rendement du milieu où les étudiants auront à exercer leur métier.

Ce double objectif pourra d'autant mieux être atteint qu'on respectera davantage la règle suivante.

Les professeurs demanderont à leurs élèves d'exécuter de **véritables projets**, de produire des oeuvres complètes, similaires par leur nature et leur envergure à celles qu'ils auront à produire dans leur vie professionnelle. Sans doute les exercices particuliers, isolés de l'oeuvre à produire, sont-ils nécessaires pour l'apprentissage de certains gestes qu'il faut maîtriser; mais ils ne constituent pas pour autant le principal moyen d'adaptation aux conditions de travail.

Nous reviendrons plus loin sur ce sujet qui touche à l'essence même de la pédagogie propre à l'enseignement professionnel dont nous ferons l'objet du chapitre suivant.

(3). — Une direction des études pour chacune des branches enseignées dans l'institution

Un programme d'études dans une branche et dans les spécialités qui peuvent s'y rattacher porte sur un ensemble de matières dont les enseignements contribuent à réaliser, **dans l'unité**, une oeuvre dont le premier bénéficiaire est l'étudiant lui-même. Diviser entre plusieurs la direction des activités qui concourent ainsi à la formation intégrée d'un même sujet, c'est détruire l'unité nécessaire à cette formation.

La direction du personnel enseignant assigné aux divers enseignements compris dans le programme d'études d'une spécialité et la coordination des activités qui en découlent ne peuvent être assurées convenablement que sous une seule et même direction.

A ce sujet, les institutions d'enseignement professionnel pourraient emprunter avec profit à l'industrie certaines pratiques administratives et les appliquer à leur propre fonctionnement.

Les entreprises confient à des contremaîtres la direction du personnel spécialisé qui constitue les équipes de travail; ces contremaîtres à leur tour coordonnent leurs activités sous l'autorité d'un surintendant qui assume ainsi la responsabilité de tous les projets de même nature.

Pourquoi, dans l'enseignement professionnel, n'en serait-il pas de même? Le lien organique qui doit exister entre les différentes matières professionnelles aurait plus de chances de se réaliser si toutes les études, dans une même spécialité, étaient soumises à la direction d'un même responsable, qui appartiendrait lui-même par sa qualification à la branche concernée.

> Le Comité recommande donc une direction des études unique pour chaque branche d'enseignement, direction qui devrait être assumée par un spécialiste de la branche en question. Ce directeur des études, assisté au besoin d'un ou de plusieurs adjoints représentant les spécialités rattachées à une branche d'enseignement, assurerait la coordination de l'enseignement de toutes les matières comprises dans le programme d'études et la direction du personnel dans la mesure où ce personnel contribue à l'application du programme.

La direction des études ainsi comprise implique évidemment la redéfinition des responsabilités actuellement attribuées, dans l'enseignement spécialisé, au directeur des études, au surintendant des ateliers et au chef de section.

2. — LE RÔLE DES ENTREPRISES

Il est évidemment impossible d'introduire intégralement dans les ateliers l'atmosphère et l'ambiance du milieu de travail, pour la simple raison qu'ils sont conçus en fonction d'un enseignement méthodique et non pas en fonction de la production. Un milieu de travail aussi artificiel ne peut pas fournir aux étudiants l'occasion d'expérimenter les situations imprévues qui se présentent fatalement en milieu industriel ou commercial, et qui nécessitent de la part du sujet une compréhension suffisante des phénomènes techniques.

A cause principalement de ce **caractère artificiel des ateliers** scolaires et de la **progression méthodique des expériences** qui s'y déroulent, l'adaptation des étudiants au milieu du travail revêt un caractère également artificiel. Les expériences vécues sont incomplètes; elles ne permettent pas d'acquérir suffisamment de maîtrise et d'autonomie pour résoudre éventuellement les nombreux problèmes que le milieu du travail soulève constamment. Les conditions d'adaptation qui existent dans le milieu scolaire sont telles que l'étudiant doit, à la fin de ses études, compléter sa formation encore rudimentaire par une autre forme d'adaptation qui correspond aux premières années de l'entrée au travail et dont seul le milieu du travail peut permettre l'organisation.

Nous avons assez longuement décrit, dans la première partie de ce rapport, l'organisation de l'apprentissage dans les entreprises sous le régime des conventions collectives. Point n'est donc besoin d'y revenir. Nous avons également tiré les conclusions jugées nécessaires sur la réglementation en vigueur et les normes qui prévalent actuellement.

Le Comité formule néanmoins la recommandation suivante afin de résoudre le problème de l'intégration et de la complémentarité des deux stades normaux d'une formation professionnelle complète, le stade scolaire et le stade des premières années de l'entrée au travail:

> L'intégration au milieu de travail des diplômés des écoles professionnelles requiert l'organisation systématique d'une période d'adaptation et d'apprentissage à l'intérieur même des entreprises. Une telle organisation pourrait s'effectuer soit dans le cadre des lois régissant les conventions collectives, soit dans le cadre des lois régissant l'apprentissage dans un domaine particulier. Elle devrait viser, par l'intermédiaire du Conseil supérieur de l'enseignement technique dont nous proposerons plus loin la création, ou encore par l'intermédiaire de toute autre autorité provinciale, à ce que la compétence professionnelle ainsi complétée par l'apprentissage sur place soit évaluée et reconnue, dans chaque spécialité, selon des normes provinciales, quel que soit le milieu de travail particulier où elle a été acquise.

II. — LE POINT DE VUE DU MAÎTRE

Du point de vue du maître, les relations de l'enseignement professionnel avec le monde du travail ont une signification particulière pour l'exercice même de son métier d'éducateur. C'est dans une telle perspective que nous essayerons de définir les rapports du maître avec le milieu du travail.

A. — La nécessité du dialogue

L'enseignement professionnel peut difficilement communiquer aux étudiants les normes et les valeurs qui inspireront leur vie professionnelle s'il ne s'enracine pas dans le monde du travail. Comment le maître pourrait-il parvenir à transmettre ces valeurs et ces normes s'il les élabore à la seule lumière des connaissances et des expériences qu'il a personnellement acquises, s'il ne confronte pas ses propres expériences avec celles des groupes qui composent la communauté sociale et professionnelle?

Le maître n'est, en aucune façon, le dépositaire exclusif des normes et des valeurs qui doivent être transmises aux étudiants par les institutions de formation. Sans doute, grâce à ses connaissances pédagogiques, possède-t-il l'aptitude à favoriser chez les élèves le développement normal de leurs propres aptitudes. Mais les valeurs elles-mêmes qu'il doit leur communiquer, les contenus de la formation qu'il doit leur transmettre, ont leur origine dans le milieu dont il n'est que le porte-parole, dans le monde professionnel comme tel.

Le dialogue du maître avec le monde du travail est ainsi la source où il doit puiser pour que les objectifs et les procédés de son enseignement demeurent constamment au diapason du milieu auquel les étudiants se destinent.

Deux moyens nous paraissent essentiels à l'établissement d'un tel dialogue:

— des contacts personnels réguliers du maître avec le monde du travail;
— des comités de liaison entre les institutions d'enseignement et le milieu professionnel.

Au sujet de ces comités de liaison, contentons-nous pour le moment d'indiquer qu'ils devraient réunir les maîtres dans une branche donnée avec des professionnels de même catégorie. Nous montrerons plus loin, dans la partie de notre rapport qui traitera des structures, comment ces comités s'intègreraient à l'ensemble des cadres administratifs de la formation professionnelle.

Quant aux contacts professionnels du maître avec le monde du travail, voici quelle forme ils pourraient prendre, à notre avis.

B. — Stages des professeurs dans l'industrie

Le principal danger qui menace constamment le professeur, danger d'autant plus sérieux qu'il enseigne des matières plus proches de la pratique d'un métier, c'est une sorte de formalisme et de tendance à la répétition qui l'éloigne de plus en plus de la complexité et de l'évolution de l'exercice d'un métier.

Pour parer à ce danger, il ne suffira pas qu'un dialogue s'établisse entre le monde du travail et les institutions de formation par l'intermédiaire des comités de liaison dont nous venons de parler, si nécessaires que de tels comités puissent être.

Dans le cadre d'un comité, les échanges de vues ne réussissent pas toujours à demeurer aussi proche de l'expérience concrète qu'il le faudrait. Ces comités ont eux-mêmes à faire face au danger "d'abstraction" auquel le maître est exposé.

Pour que celui-ci nourrisse constamment son enseignement dans l'expérience concrète de la pratique des métiers, il ne saurait s'en tenir au témoignage d'autrui. L'expérience personnelle, constamment renouvelée, de la réalité industrielle lui est indispensable.

Pour lui procurer une telle expérience, le Comité ne voit point d'autre moyen efficace que des stages périodiques dans les industries. Voilà pourquoi le Comité recommande:

> Que les écoles professionnelles prennent les dispositions nécessaires à l'organisation de stages industriels pour leurs professeurs. La période des vacances des étudiants, si elle n'est pas employée à des études de perfectionnement, à l'Ecole Normale technique ou ailleurs, semble l'époque de l'année scolaire où des stages de ce genre pourraient le plus facilement être organisés. Un mois de stage dans l'industrie contribuera beaucoup plus au progrès de la pédagogie des écoles professionnelles que l'affectation des professeurs à des tâches d'entretien ou à des tâches d'administration des écoles.

Chapitre 10

Vers une pédagogie de l'enseignement professionnel

I. — L'ACQUISITION DE MÉTHODES DE TRAVAIL, FONDEMENT DE LA CAPACITÉ PROFESSIONNELLE

Un préjugé couramment répandu dans notre milieu consiste à croire que le travail manuel requiert un développement médiocre des facultés intellectuelles. Si paradoxale qu'une telle attitude puisse paraître, elle n'en demeure pas moins un fait réel, dans notre société, à telle enseigne qu'"apprendre un métier" est devenu, trop souvent, une orientation réservée à ceux qui, après avoir essuyé des échecs, ont démontré leur inaptitude à des fonctions apparemment plus "intellectuelles". Le personnel enseignant des institutions d'enseignement professionnel est unanime à déplorer les effets d'une telle attitude dans le recrutement de leurs élèves.

Réduire ainsi l'apport de l'intelligence dans l'exécution des tâches manuelles et, à plus forte raison, dans les métiers qui requièrent indéniablement des aptitudes très spécifiques chez ceux qui les exercent, c'est d'abord manifester un souverain mépris à l'égard des fonctions manuelles; c'est aussi ignorer que l'activité intellectuelle exigée par les métiers manuels nécessite une formation qui dépasse le pur dressage des automatismes ou l'apprentissage d'un certain nombre de recettes et de "trucs" du métier.

L'enseignement professionnel poursuit des objectifs plus durables qui rejoignent ceux de l'éducation intégrale de l'individu. La formation de la pensée et de l'intelligence constitue indéniablement l'un des critères de succès dans l'exercice d'une fonction de travail, quelle qu'elle soit, même si, dans la voie empruntée pour y parvenir, on a recours à d'autres moyens que ceux qui sont traditionnellement employés dans d'autres types d'enseignement.

Sans exclure les objectifs moins permanents, nécessaires cependant, de la spécialisation, l'enseignement professionnel emploie

toutes ses énergies à développer la **capacité professionnelle**, une aptitude plus importante, plus durable et plus élevée que les aptitudes manuelles considérées pour elles-mêmes.

Par "capacité professionnelle", nous ne désignons pas d'abord, ni même principalement, l'apprentissage des techniques nécessaires à l'exécution des opérations propres à un métier donné, bien que de toute évidence la capacité professionnelle ne les exclue pas. La "capacité professionnelle" désigne plutôt l'aptitude intellectuelle qui rend un individu capable de rassembler les diverses données constatées dans une situation précise, de les comparer et de les évaluer pour tirer les conclusions qui en découlent. La "capacité professionnelle" consiste surtout à appliquer les conclusions acquises dans une situation particulière à d'autres situations analogues dans l'exercice d'une fonction de travail.

Le mécanicien, par exemple, qui sait "diagnostiquer" rapidement la cause de la défectuosité du moteur d'une automobile, illustre bien la définition que nous voulons donner de la "capacité professionnelle". Celle-ci est affaire de science, sans doute, et de connaissances générales; mais elle est tout autant affaire de "coup d'oeil clinique", si l'on peut dire, coup d'oeil qui ne s'acquiert que par une longue série d'expériences dans la mécanique.

Quant aux techniques qui permettront d'effectuer la réparation ou le "traitement" du moteur, elles n'auront de portée et d'efficacité que si leur usage demeure constamment orienté par les indications du diagnostic posé au départ, mais sans cesse vérifié et corrigé au besoin par la "capacité professionnelle".

La "capacité professionnelle" ainsi définie renferme en elle-même des valeurs qui favorisent le développement des qualités nécessaires à l'homme d'action. La formation qui en résulte est valable pour toute la vie dans les activités sociales aussi bien que professionnelles. A cause de la valeur plus universelle de cette aptitude et de son importance dans la formation professionnelle de l'individu, l'enseignement professionnel doit, de toute nécessité, adopter une méthodologie adéquate.

Cette méthodologie devrait viser à munir les étudiants des **méthodes de travail** qui leur permettront par la suite d'acquérir par l'expérience la "capacité professionnelle" dont nous avons parlé.

Quelles sont les conditions requises et quels sont les moyens à prendre pour que l'étudiant soit ainsi formé aux méthodes de travail qui développent chez lui la "capacité professionnelle"? C'est ce que nous préciserons maintenant.

II. — LES CONDITIONS D'ACQUISITON DES MÉTHODES DE TRAVAIL

A. — L'emploi des méthodes actives

1. — UN SAVOIR CONQUIS EST PLUS DURABLE QU'UN SAVOIR ACQUIS

La "capacité professionnelle" ne saurait être le résultat d'un enseignement où les méthodes réceptives sont le principal moyen d'acquisition et de conservation des savoirs techniques. Elle est davantage le fruit d'un apprentissage des moyens d'acquisition adaptés, certes, à chacune des matières, mais tous orientés vers la formation des attitudes propices à la solution des problèmes posés par l'exercice d'une fonction de travail.

Un savoir qui provient d'un enseignement n'exigeant que répétitions et exercices d'application comporte le danger de ne pas être un savoir véritablement assimilé. On se contente de démontrer ce qui a été découvert par les autres sans exiger de l'étudiant un effort suffisant de travail personnel, un effort qui serait largement récompensé par les découvertes qui en résulteraient. N'est-il pas vrai que chaque individu éprouve le besoin d'utiliser les ressources de sa nature et de mettre en valeur toutes ses capacités pour satisfaire les intérêts ressentis dans tous les domaines de l'activité? Ne serait-il pas vrai également que, moyennant une direction habile de la part des maitres, les étudiants fourniraient l'effort voulu pour **conquérir** les connaissances recherchées? Ils se prêteraient volontiers à la discipline de l'esprit, si on savait leur indiquer clairement d'abord les buts à atteindre dans chacune de leurs activités et les motiver ainsi suffisamment pour qu'ils utilisent les instruments de travail qui fondent une pédagogie de l'intérêt et de l'effort? Il y a, sans aucun doute, plus de satisfaction personnelle lorsqu'un savoir est conquis que s'il est tout simplement acquis.

A cet égard, par exemple, participer à des travaux de laboratoire dans l'enseignement des sciences, correspond davantage aux intérêts des élèves que d'annoter une démonstration du maitre. Dans l'enseignement professionnel, une telle participation est même une condition absolument requise pour développer la capacité professionnelle des étudiants. L'enseignement spécialisé ne consacre pas, actuellement, une part suffisamment importante de son horaire à des expériences de laboratoire. L'étudiant est ainsi privé de faire l'apprentissage des moyens d'acquisition que le travail personnel peut seul enseigner à maitriser.

Faire l'apprentissage des moyens d'acquisition c'est combattre la routine facile de la démonstration et de l'exposé du maître; c'est exiger l'effort en même temps que la participation de l'étudiant à des expériences personnelles; c'est recourir aux moyens qui demandent à l'étudiant de faire la conquête des connaissances à acquérir de manière à les assimiler à sa pensée et à sa propre expérience; c'est rompre également l'étudiant à la discipline de l'esprit, du jugement et du raisonnement par les moyens connus de l'enquête, de l'expérimentation, de la discussion, de la manipulation, de l'"observation-comparaison-classification".

L'enseignement ex cathedra peut paraître à nos yeux un raccourci sur le chemin de l'acquisition, mais il ne fait naître aucun apprentissage des méthodes et des attitudes, et demande peu de l'effort requis pour développer la capacité professionnelle.

2. — NÉCESSITÉ DES RÉALISATIONS AUTHENTIQUES POUR L'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES DE TRAVAIL ET LA FORMATION D'ATTITUDES POSITIVES ENVERS L'ACQUISITION DU SAVOIR

Si l'introduction des méthodes actives dans l'enseignement professionnel s'avère une nécessité, ce n'est pas tant à cause de leur valeur intrinsèque que pour des motifs qui font de ces méthodes un moyen efficace pour que l'enseignement puisse atteindre son objectif immédiat. Cet objectif sera atteint dans la mesure où l'étudiant aura appris comment utiliser ses connaissances, dans l'exercice d'une spécialité bien précise en vue de parvenir au degré d'autonomie qui lui sera nécessaire dans la vie.

L'utilisation de toutes les ressources de sa nature pour conquérir un tel degré d'autonomie postule la participation active à des expériences réelles. Mais de telles expériences ne sont vraiment valables pour développer des aptitudes spécifiques que si elles préparent la voie à des réalisations authentiques, représentatives du travail professionnel lui-même. En effet, réduire l'activité de l'élève aux seuls exercices d'application, à des apprentissages du geste pour développer une certaine habileté de manipulation, serait insuffisant pour atteindre l'objectif visé.

Certains exercices sont nécessaires, bien sûr, pour l'acquisition des automatismes: il faut répéter souvent les gestes requis pour acquérir le tour de main nécessaire à la pratique d'un grand nombre de métiers. Mais ces exercices et l'habileté qu'ils développent ne sont pas des buts en soi. Ils ne sont que des moyens pour atteindre un objectif plus élevé et plus complexe.

Dans la ferblanterie, par exemple, c'est le système de chauffage à mettre en place, qui constitue l'objectif professionnel à atteindre. Pour y arriver toutefois, il faut bien apprendre comment se servir des outils que l'on trouve habituellement dans un atelier de ferblanterie, à plier du métal, ou encore à fabriquer les objets qui feront partie d'une installation complète. Mais tous ces apprentissages particuliers et fragmentaires ne doivent pas faire perdre de vue la totalité de l'oeuvre à réaliser. Il faut maintenir constamment leur acquisition en liaison organique avec le contexte global dont ils font partie.

Il est donc nécessaire que des exercices représentant des intérêts immédiats soient insérés en définitive dans la réalisation globale d'un projet ou d'une oeuvre pour que l'étudiant soit orienté, dès le début, vers des activités qui correspondent aux objectifs du travail professionnel lui-même. Ce n'est qu'en suivant ce processus que l'élève peut se familiariser avec les conditions d'exercice d'une fonction de travail. Les exercices d'application doivent déboucher sur des activités plus intéressantes et plus authentiques, sur la réalisation de véritables projets qui permettent aux étudiants d'éprouver leurs forces et d'acquérir les méthodes efficaces de travail. Celles-ci leur seront plus nécessaires dans la vie que les connaissances elles-mêmes.

B. — Des réalisations authentiques: les projets

1. — UN PRODUIT DE CONSOMMATION, L'OBJECTIF IMMÉDIAT DE TOUT TRAVAIL PROFESSIONNEL

Tout travail professionnel conduit habituellement à la réalisation d'un projet, soit sous la forme d'une activité productive soit sous la forme d'un service. Les projets peuvent être considérables et complexes: la construction d'un édifice, par exmple; ils peuvent également être fort simples telle la fabrication d'un marteau, d'une chaise. Ce qui caractérise toujours le projet, c'est qu'il est un produit de consommation, en ce sens qu'il possède comme tel toutes les caractéristiques d'un bien utile, susceptible de satisfaire un besoin quelconque.

Le projet étant ainsi défini, il s'ensuit que les activités visant à réaliser un objet qui ne possède pas ce trait caractéristique, ne peuvent être considérées comme satisfaisantes pour développer la capacité professionnelle. De telles activités n'ont d'autre raison d'être que la maîtrise d'un instrument de travail, que cet instrument soit d'ordre intellectuel ou d'ordre matériel.

Par contre, dans la réalisation d'un objet de consommation, les connaissances mathématiques ou les connaissances scientifiques, par exemple, aussi bien que les connaissances qui ont pour but de montrer à l'étudiant comment opérer une machine ou comment se servir d'un outil quelconque, sont toutes des instruments de travail requis pour la réalisation d'une oeuvre. Les activités déployées pour acquérir une science, même si elles comportent des travaux de laboratoire, ne sont pas des activités immédiatement ordonnées à la réalisation d'un projet de consommation, à moins qu'elles ne conditionnent certaines opérations de l'oeuvre complète.

Un projet doit conserver ce caractère fondamental s'il veut se conformer aux conditions d'exercice d'une fonction de travail et s'inspirer des procédés en usage dans le monde du travail. Il exige de l'étudiant et du maître une activité qui soit conforme aux conditions actuelles de la production. Cette conformité est nécessaire si l'école doit avoir comme objectif de préparer l'étudiant à faire face aux exigences du monde du travail, et si l'enseignement cherche également à faire acquérir non seulement l'habileté dans le geste et les principes scientifiques, mais aussi les attitudes et les comportements typiques des travailleurs spécialisés dans un secteur professionnel donné.

Ce sont, en définitive, les projets qui définissent véritablement les conditions d'exercice et fixent l'objectif immédiat de tout travail professionnel. Ils canalisent, pour ainsi dire, les diverses activités vers un même point de convergence. Ils concourent à adapter l'enseignement aux exigences d'une spécialité en même temps qu'à satisfaire l'intérêt premier de l'étudiant, en orientant ses efforts vers l'accomplissement des tâches comprises dans sa spécialité, et en lui permettant d'en saisir toute la signification, aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan du rendement et de la production elle-même.

2. — LA SOCIALISATION DE L'INDIVIDU

La réalisation d'un projet est rarement l'oeuvre solitaire d'un seul individu. Elle requiert habituellement le concours d'une ou de plusieurs équipes de travailleurs. Ce fait nous indique que l'enseignement professionnel doit, dans son régime de travail, recourir à des procédés qui permettent à l'étudiant de participer à des réalisations qui font appel à la solidarité et à la responsabilité.

Il serait avantageux, en effet, que l'enseignement professionnel envisage la réalisation de projets collectivement poursuivis par plusieurs équipes spécialisées. On pourrait, par exemple, entrepren-

dre la fabrication d'une machine-outil munie d'organes diversifiés et actionnés par une grande variété de dispositifs: poulies, courroies, vis à pas rapide, engrenages droits, hélicoïdaux, coniques, roues et vis sans fin, commandes hydrauliques à vitesse variable, et même contrôles électroniques. Un tel projet requiert le concours de nombreuses équipes spécialisées: dessinateurs, modeleurs, soudeurs, fondeurs, outilleurs, machinistes, électroniciens, métallurgistes, etc., toutes spécialités qui s'enseignent déjà dans le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé et qu'on devrait normalement trouver dans l'unité régionale dont nous définirons plus loin les frontières. Le projet collectif nécessite de la part des participants une adaptation des travaux spécialisés de chaque individu et de chaque équipe au but collectivement poursuivi. Cette adaptation exige la même coordination des efforts individuels et collectifs; elle fait, par conséquent, appel à la solidarité et à la responsabilité des individus et des équipes concernées.

Le travail professionnel étant ainsi une oeuvre d'équipe, l'étudiant doit être entraîné à percevoir et à accepter les objectifs collectivement poursuivis dans une fonction de travail. Les projets aident l'enseignement à remplir cette fonction en exigeant le concours de chacun des étudiants à titre de membre d'une équipe orientée vers une fin commune.

Le projet ne renferme sous ce rapport aucune signification technique. Toutefois, il y a lieu de souligner sa valeur éducative en ce sens qu'il fait naître de nombreuses situations où l'étudiant doit découvrir la portée des relations entre travailleurs à l'occasion de la réalisation d'une oeuvre.

La responsabilité personnelle dans la réalisation d'une oeuvre globale lui est concrètement indiquée dans l'exécution des tâches qui lui sont assignées. L'étudiant devient solidaire de la qualité de l'oeuvre produite. Le sens des responsabilités devient alors un acquis que l'enseignement professionnel ne peut négliger; puisque la socialisation de l'étudiant est une condition de son adaptation au groupe, tout dépend de la réalisation des projets collectifs.

La socialisation de l'étudiant ne se réalise cependant pas uniquement au moyen des projets empruntés aux matières comprises dans un programme d'études. Elle dépend également du régime de vie de l'institution qui concourt au développement intégral de l'individu comme membre d'une communauté sociale. A cet égard, l'apprentissage de la liberté est un objectif auquel il faut viser par une participation des élèves au maintien de la discipline dans l'école et à l'organisation des activités extra-scolaires.

L'étudiant, parce qu'il demeure un être humain, n'aura pas seulement à fabriquer des objets de consommation dans la vie; il devra continuer à se fabriquer lui-même et à se construire harmonieusement sur tous les plans. Déjà à l'école, il doit travailler à son autoréalisation. Dans nos institutions d'enseignement professionnel, il serait souhaitable de voir se développer des cadres disciplinaires qui prévoient une participation plus active des jeunes dans l'éducation de leur propre liberté et de leur sens des responsabilités.

C. — Un matériel didactique approprié

Comment l'analyse systématique des tâches rattachées à une branche professionnelle peut-elle aider le maître à guider l'étudiant dans son travail personnel et à lui ouvrir la voie vers l'acquisition d'une méthode de travail? Nous reproduisons ci-après une analyse graphique du métier de peintre-décorateur qui, bien qu'elle soit incomplète, suffira à démontrer qu'il y a une interdépendance entre l'analyse des tâches et le matériel didactique requis pour préparer à ces tâches.

L'analyse des tâches est un processus qui, à partir d'un inventaire et d'une description des diverses activités comprises dans une fonction de travail, permet de déterminer les apprentissages et le savoir requis pour les exercer, ainsi que les unités d'enseignement propres à assurer l'acquisition de ces apprentissages et de ce savoir. L'analyse des tâches doit être le fondement de tout programme d'études.

Pour illustrer ce principe nous prendrons l'exemple du métier de peintre-décorateur. L'analyse de ce métier permet de constater la polyvalence de cette fonction de travail qui ouvre la voie à cinq spécialités différentes qui constituent le champ d'activité du peintre-décorateur. La compétence nécessaire à l'exercice de chacune de ces cinq activités détermine la qualification nécessaire au peintre-décorateur. L'acquisition des connaissances propres à un secteur seulement de cet ensemble ne pourra jamais produire qu'un ouvrier semi-qualifié.

L'analyse met également en relief les domaines nécessitant un apprentissage et des connaissances spécifiques. Ainsi, parmi les surfaces alcalines, celles qui sont constituées d'un composé de chaux représentent une unité d'enseignement et doivent figurer comme telles au programme d'études pour que l'élève apprenne ce qu'il faut faire et savoir pour appliquer des enduits sur de telles surfaces.

Les conclusions tirées de l'analyse de ce métier seraient encore incomplètes si elles n'indiquaient pas les principaux projets à

réaliser dans chacune des unités propres à former un peintre-décorateur. Comme le graphique ci-dessous le fait voir, l'unité d'enseignement ayant pour objet l'application des enduits sur une surface alcaline renferme trois projets de base: l'application des enduits sur une surface alcaline en **plâtre**, sur une surface en **stuc** et sur une surface en **staff.** Les objectifs à atteindre dans chaque cas s'expriment par les étapes indiquées dans l'analyse: l'étude des trois types de surfaces de nature alcaline, la **préparation** des surfaces dans chaque cas, le **choix des produits** qui conviennent à chacune de ces trois surfaces et, finalement, **l'application** des enduits selon les procédés propres à chacune des catégories d'enduits.

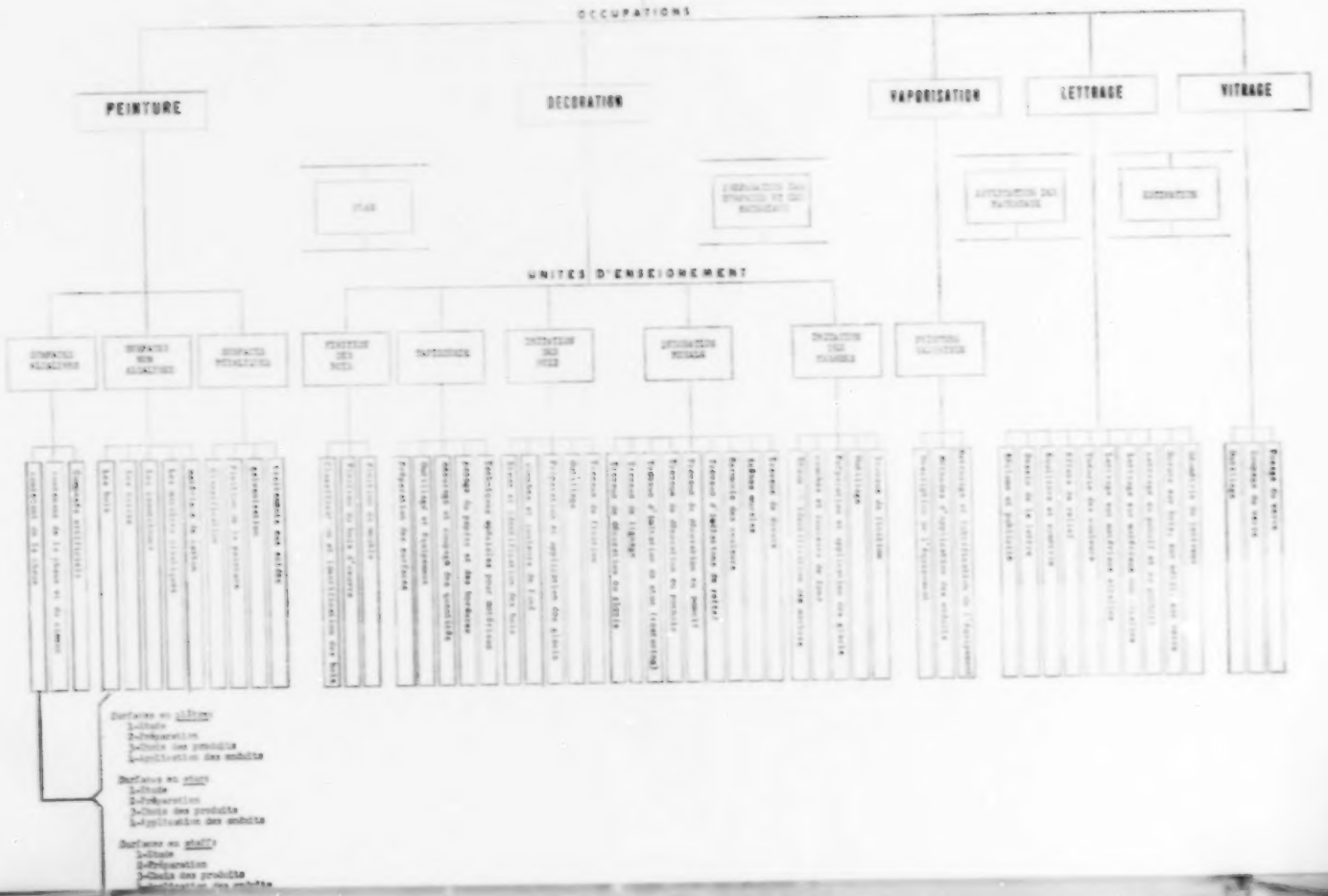
C'est à ce stade que l'analyse du métier permet au professeur de préparer le matériel didactique indispensable à la participation active de l'élève à des expériences et à l'apprentissage des méthodes de travail. Pour guider l'étudiant dans ses expériences et ses recherches personnelles, le maître doit lui fournir le matériel didactique qui lui permettra des réalisations aussi authentiques que celles que nécessite l'exercice du métier dans le monde du travail. A l'aide et en marge d'une analyse des tâches, le maître prépare donc 1° — des plans ou **fiches de travail** pour guider l'élève dans la réalisation d'un projet compris dans une unité d'enseignement, 2° — des **fiches d'opération** en vue de l'aider à réaliser les objectifs techniques impliqués dans la réalisation du projet; 3° — des **fiches d'information** pour diriger l'étudiant dans la recherche des informations ou des connaissances nécessaires à la compréhension des opérations à exécuter pour réaliser le projet.

La première de ces fiches préparées par le professeur renferme le plan d'un projet et une description des étapes à suivre dans son exécution. Dans la préparation d'une **fiche de travail**, le maître prend pour acquis que l'étudiant **sait** comment procéder durant l'exécution du projet en question.

Il n'en est pas ainsi pour la fiche d'opération. Celle-ci est une description détaillée des opérations à effectuer pour réaliser une partie déterminée du projet au cours de son exécution d'ensemble. Dans la préparation d'une fiche d'opérations, le professeur prend pour acquis que l'élève **ne sait pas** comment procéder dans l'exécution de cette partie du projet. La fiche d'opérations est conséquemment un complément de la fiche de travail.

La fiche d'information, par ailleurs, sert à indiquer à l'étudiant les références qui lui permettront d'obtenir, par son travail personnel, les informations ou les connaissances rattachées au projet an-

PEINTRE DECORATEUR



noncé dans la fiche de travail. Elle sert aussi, parfois, à compléter des manuels ou des volumes techniques déficients. Elle est absolument nécessaire, dans certains cas, pour remplacer des volumes inexistants. Dans la préparation d'une fiche d'information, le professeur utilise des renseignements provenant de plusieurs sources et les rassemble pour le bénéfice de l'étudiant. Il puise ainsi dans les journaux, les revues, les brochures publiées par les entreprises, les livres techniques, etc...

Un matériel didactique, ainsi préparé à partir d'une analyse des tâches comprises dans une fonction de travail, est un instrument indispensable à l'enseignement professionnel, si cet enseignement ne doit pas être improvisation pure, et si l'élève doit participer activement à l'élaboration de ses propres connaissances. Par sa participation active à la réalisation de projets concrets, l'élève acquiert les méthodes de travail et adopte des attitudes conduisant à la solution des problèmes suscités par les projets à réaliser.

D. — Les horaires et le travail personnel des étudiants

Nous avons insisté dans les sections précédentes sur l'importance d'une participation active de l'étudiant à sa propre formation. Mais nous n'avons considéré cette participation que dans les cadres mêmes de la classe, dans les situations où le maître et l'élève se trouvent ensemble pour travailler.

Il nous semble essentiel cependant de ne pas limiter au contexte de la relation maître-élève une telle participation de l'étudiant au processus de l'enseignement. Au contraire, l'aménagement de l'enseignement professionnel et, en particulier, les horaires eux-mêmes devraient permettre aux élèves de faire l'apprentissage de l'étude et du travail personnels lorsqu'ils sont abandonnés à eux-mêmes en dehors de la présence du maître.

A l'heure actuelle, les horaires des institutions de l'enseignement spécialisé comportent 35 périodes par semaine, toutes employées soit à des cours théoriques soit à des travaux d'atelier.

Ces horaires ne font aucune place, à l'école même, à l'étude personnelle. Celle-ci se trouve de ce fait réduite au travail à la maison, en dehors des heures de classe. Sans vouloir minimiser ni réduire ces périodes d'étude personnelle à domicile, nous croyons extrêmement important que l'on permette aux étudiants de faire, à l'école même, l'apprentissage de l'étude personnelle.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1o. — Que les périodes hebdomadaires affectées, dans l'horaire, soit au cours théorique soit aux expériences de laboratoire ou aux travaux d'atelier, soient réduites de 35 à 30.

2o. — Qu'on prévoie 10 périodes par semaine d'étude personnelle, à raison de 2 par jour de classe, et que la **semaine de travail** des étudiants à l'école soit, de ce fait, portée à 40 périodes au total.

Les deux périodes prévues pour chaque jour de la semaine pourraient être placées l'une au début de la matinée, la seconde à la fin de l'après-midi. De cette façon, dans toutes les institutions fréquentées par des étudiants domiciliés assez loin de l'école et forcés de consacrer au transport, le matin et le soir, un temps considérable, on pourrait dispenser ces étudiants des périodes d'étude personnelle. Sauf dans ces cas exceptionnels, l'étude personnelle serait aussi obligatoire pour tous les autres étudiants que les périodes d'enseignement proprement dites.

III — NÉCESSITÉ DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE: LA COLLABORATION DES PROFESSEURS

Les nombreuses rencontres que le Comité a pu avoir avec les professeurs de l'enseignement professionnel au cours de son enquête, lui ont laissé l'impression très nette que ceux-ci ne sont pas encore parvenus à réconcilier dans une définition cohérente les deux dimensions, les deux caractéristiques essentielles de leur rôle, celle d'**éducateurs** et celles de **techniciens.**

Cela s'explique probablement dans une bonne mesure par le fait que l'enseignement technique recrute actuellement ses professeurs à la fois parmi les diplômés des écoles normales régulières et parmi les techniciens de l'industrie.

Ceux qui proviennent des cadres réguliers de l'enseignement général éprouvent des difficultés évidentes à s'adapter à l'enseignement professionnel et à transformer en conséquence les modes de pensée et les procédés pédagogiques qu'ils devraient adopter pour répondre aux exigences de la formation générale. Ceux qui, par contre, viennent des milieux industriels ont fatalement tendance à reproduire dans les institutions de formation les attitudes et les comportements qu'ils ont appris dans le contexte de la production industrielle, attitudes et comportements qui ne conviennent pas nécessairement à la formation des jeunes.

Mais cette explication n'est certes pas la seule qu'il faut donner à l'incertitude actuelle des professeurs de l'enseignement spécialisé au sujet de leur rôle d'éducateurs. Cette incertitude tient avant tout aux difficultés inhérentes à l'enseignement professionnel lui-même.

Parce qu'il a pour mission particulière de préparer les jeunes de façon immédiate à une fonction de travail, l'enseignement professionnel doit évidemment tenir compte de l'évolution de la technique. Pour s'adapter au rythme accéléré des changements qui se produisent dans l'industrie, il doit demeurer en contact constant avec le monde extérieur de façon à réduire autant que possible les décalages entre la formation reçue dans les écoles et la pratique des métiers.

Par contre, l'enseignement professionnel doit préparer les jeunes, non seulement pour l'avenir immédiat, mais aussi pour un avenir aussi éloigné que possible. Il doit, par conséquent, éviter de se noyer dans l'extrême diversité du monde du travail, dans les changements éphémères qui s'y produisent. Il doit aussi munir les élèves des ressources intellectuelles et des techniques qui leur permettront de s'adapter à des fonctions nouvelles si les circonstances l'exigent.

Enfin, comme nous l'avons déjà noté dans la deuxième partie, bien qu'il doive de toute évidence former des spécialistes, l'enseignement professionnel n'en demeure pas moins responsable de donner à ses étudiants une formation proprement humaine. L'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne renonce pas pour cela aux fins proprement humaines qui orientaient ses études antérieures. La préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement affaire de technique, elle comporte aussi un aspect humaniste; mais cette humanisme professionnel ne saurait être le même que l'humanisme de la formation générale. S'il veut réellement constituer une préparation à la vie, il doit se reformuler en fonction des problèmes qui se posent non pas à un homme abstrait, mais en fonction des problèmes qui se posent à l'homme engagé dans les situations concrètes de la vie professionnelle, sociale et religieuse.

Il suffit d'avoir mentionné ces exigences de l'enseignement technique pour comprendre jusqu'à quel point le métier d'éducateur dans ce domaine particulier soulève des difficultés extrêmement complexes.

Les traditions pédagogiques qui se sont élaborées dans les institutions de formation générale et dans les écoles normales régulières peuvent sans doute nous aider à résoudre de tels problèmes. Mais il ne suffira pas de nous en remettre à ces traditions. Dans notre

milieu comme ailleurs, c'est une pédagogie nouvelle inspirée des caractéristiques propres à l'enseignement professionnel qu'il nous faut découvrir et mettre au point.

Il s'agit là d'une entreprise d'envergure qui exigera tout d'abord la participation active de tout le personnel actuel de l'enseignement professionnel.

Elle exigera aussi de longues et laborieuses recherches qui ne sauraient être le fait exclusif des professeurs eux-mêmes en marge de leur enseignement régulier. Des professeurs d'expérience et particulièrement qualifiés devront être libérés de leurs activités ordinaires et être affectés entièrement à cette tâche.

Il faudra enfin que les futurs professeurs de l'enseignement spécialisé apprennent leur métier de professeurs par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel, quel que soit leur milieu d'origine, qu'ils viennent de l'industrie, de l'enseignement technique lui-même ou encore des universités.

C'est pour répondre à ce besoin et à cette nécessité que le Comité a déjà proposé, dans son rapport préliminaire, la création d'une **école norma'e technique**.

Il semble au Comité que l'école normale technique est l'organisme tout désigné dans le cadre général des institutions de formation professionnelle pour prendre charge de la coordination et de l'orientation des recherches à caractère didactique.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1o. — Que l'école normale technique poursuive dans les institutions de formation professionnelle où elle sera autorisée à organiser les stages de formation pratique de ses étudiants, les recherches didactiques susceptibles de mettre au point des méthodes d'enseignement adaptées à la formation profssionnelle.

2o. — Que les maîtres de l'enseignement professionnel soient appelés à participer activement aux recherches dirigées par l'école normale technique.

3o. — Que des professeurs d'expérience et particulièrement qualifiés soient affectés à plein temps, à l'école normale technique, à la poursuite des recherches didactiques nécessaires à une pédagogie de l'enseignement professionnel.

LISTE DES TABLEAUX

Numéro	Titre	Page
1	L'organisation de la Direction générale des études de l'enseignement spécialisé.	12
2	Le personnel de la Direction générale des études et des services qui en dépendent.	13
3	Classes complétées par les élèves admis en septembre 1960, au cours technique des écoles de Montréal.	20
4	Classes complétées par les élèves admis au cours de métiers, en septembre 1959.	21
5	Classification des écoles du Ministère de la Jeunesse et les cours enseignés dans chaque catégorie d'institutions.	22
6	Nombre de spécialités enseignées dans les écoles	23
7	Les groupes de spécialités enseignées dans 40 écoles de métiers et 11 instituts.	25
8	Répartition des matières enseignées par périodes hebdomadaires.	26-27
9	Progrès du taux de scolarisation dan l'enseignement spécialisé, de 1951-52 à 1961-62. Techniques et métiers.	35
10	Progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé, de 1951-52 à 1961-62. Technique.	36
11	Progrès du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé, de 1951-52 à 1961-62. Métiers.	36
12	Proportion des diplômés du cours technique par rapport au nombre d'élèves admis à ce cours.	37
13	Proportion des finissants du cours de métiers par rapport au nombre d'élèves admis à ce cours.	38
14	Fondations et fermetures d'écoles dans l'enseignement spécialisé.	39
15	Répartition par type d'écoles des fondations "durables".	40
16	L'âge des immeubles occupés par les écoles de l'enseignement spécialisé	41
17	Qualification du personnel.	45
18	Le nombre moyen de périodes d'enseignement par professeur.	46
19	Le nombre d'élèves par professeur, septembre 1960	48

Numéro	Titre	Page
20	Variations d'une institution à l'autre du nombre moyen d'élèves par professeur.	49
21	Les inscriptions dans les cours "professionnels" des écoles catholiques sous contrôle.	50
22	Classement des élèves de 1ère année selon leur âge et leur préparation scolaire dans l'enseignement agricole intermédiaire.	59
23	Progression du degré de scolarité à l'admission dans les écoles moyennes d'agriculture.	60
24	Programme général de l'enseignement intermédiaire agricole.	62
25	Organigramme de l'enseignement agricole	64
26	L'enseignement professionnel dispensé par divers ministères provinciaux.	65
27	Les périodes d'apprentissage requises pour certaines spécialités et la classe attribuée aux apprentis à chaque période d'apprentissage.	75
28	Les cours dispensés dans les centres d'apprentissage.	85
29	Répartition des inscriptions en fonction des principaux secteurs industriels. (1960-61)	85
30	L'âge et la scolarité des étudiants.	86
31	Evolution des écoles et des inscriptions de 1955 à 1960.	96
32	Les cours dispensés dans les collèges commerciaux.	100
33	Inscriptions dans les écoles d'affaires en 1959-60.	101
34	Les diplômes professionnels "infra-universitaires" dispensés par l'Université de Montréal.	102
35	Importance relative des secteurs public, semi-public et privé dans l'enseignement commercial, agricole et industriel 1959-60.	104
36	La fréquentation scolaire dans le Québec en 1959-60. (Catholiques et protestants).	129
37	Garçons seulement.	130
38	Orientation des garçons catholiques de 13 à 16 ans en 1959-60.	133
39	Répartition par degré de garçons catholiques inscrits dans un cours de formation générale.	136
40	Peintre-décorateur.	246

INDEX

A

ACCORD (L') fédéral-provincial, 72.
ADMINISTRATION (L') centrale, 11, 15, 48;
  anomalies, 16;
  attributions, 15;
  champ de juridiction, 16;
  composition, 15;
  partage des responsabilités, 15.
ADMISSION, 94;
  conditions, 94;
  exigences d', 157;
  orientation des politiques d', 157.
AGE (L') de 14 ans et un maximum de 8e année, 127;
  des élèves, 59, 60;
  des immeubles, 41;
  des sujets, 127;
  et la scolarité des étudiants, 86.
AGRICULTURE (L') enseignée dans les écoles rurales, 52.
AIDE à l'apprentissage, service de l', 82.
AIDE à la Jeunesse, service d', 10.
AMENAGEMENT (L') 182;
  des écoles, 38;
  des institutions, 104.
ANALYSE des tâches et matériel didactique, 244.
ANNEES d'études, 163;
  et programmes, 203.
ANTECEDENTS académiques, 197;
  et branches professionnelles, 162;
  et programmes, 198.
APPELLATIONS proposées pour les niveaux de formation professionnelle, 153, 154, 155.
APPLICATIONS de la définition: formation professionnelle, 116.
APPLICATION (L') de la loi, 93.
APPRENTISSAGE:
  admission à l', 70, 71, 75.
  âge et scolarité des étudiants, 86;
  candidats à l', 71;
  centres d', 78, 79, 83;
  clientèle des centres d', 86;
  commissions d', 79, 80, 81, 89;
  Conseil pédagogique d', 82;
  Conseil provincial d', 82, 89;
  cours aux centres d', 85;
  durée de l', 74, 90;
  évaluation des tâches, 73;
  formation par l', 70;
  formation pratique, 76;
  formation théorique, 77;
  inscriptions à l', 85;
  Loi de l'Aide à l', 80;
  organisation de l', 73;
  périodes d', 75;
  personnel enseignant dans centres, 87;
  programmes d'études, 84;
  progression de l', 76;
  réglementation de l', 70, 89;
  réseau scolaire, centres d', 83;
  salaires, 73;
  service de l'Aide à l', 82;
  spécialités de l', 75.
ARTS domestiques, 56;
  plastiques, 117.
ASPECTS quantitatifs: production des écoles et marché du travail, 122.
ASSOCIATION (l') des collèges commerciaux, 99.
ASSOCIATION (l') des Manufacturiers canadiens, mémoire de, 153.
ATELIERS (Les) 230, 231;
  et pavillons, 231;
ATELIERS SCOLAIRES, 233;
  instrument d'adaptation, 229;
  principes, 230;
  signification pédagogique, 229.
ATELIERS (Les) spécialisés, 230.

AU niveau de l'initiation au travail:
branches, 172;
humanisme, 187.

AU niveau du cours de métiers et du cours technique:
branches, 169, 172;
humanisme, 188.

AU plan local et provincial — structure pédagogique, 81.

AUTORITE (L') absolue du Ministre de l'Agriculture, 54.

AVIS, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS DU COMITE (voir recommandations).

B

BACCALAUREATS "professionnels", 154.

BIEN de consommation, 112.

BRANCHES de l'enseignement professionnel et du monde du travail, 161, 162, 166;
groupe de, 169, 170, 171;
niveau technique, du métier et de l'initiation au travail, 169, 170, 171, 172;
schéma des, 174, 175.

BRANCHES professionnelles, 157, 161, 162, 176, 177, 230;
niveaux de formation prévue dans les, 173, 174, 175.

BREVET, 216.

BUTS (Les) de l'enseignement professionnel, 118.

BUTS (Les) généraux de la loi — Ecoles professionnelles privées, 92.

C

CADRES (Les) administratifs et Conseil de patronage, 17;
Conseil de perfectionnement, 17;
disciplinaires, d'une école, 17;
procédures, 104.

CANADIAN MANUFACTURERS' ASSOCIATION — mémoire, 130, 131.

CAPACITE professionnelle, 237, 238, 239.

CARRIERES et conditions de vie — exigences humanistes, 122.

CAS (Les) isolés d'enseignement alterné, 227.

CENTRE d'initiation au travail, 155.

CENTRES D'APPRENTISSAGE (voir apprentissage)

CENTRES (Les) d'apprentissage reconnus, 83.

CENTRES DE CORRECTION, 10;
Montréal, Québec, Sherbrooke, Trois-Rivières, 10.

CERTIFICAT, 216;
de qualification, 216.

CHAPITRE de Québec de la Corporation des techniciens professionnels, mémoire, 43.

CHEF (Le) de section — ses devoirs, 19.

CHIMIE-BIOLOGIE, 199.

CHOIX (Le) des responsables des programmes, 201.

CLASSEMENT des élèves, 59.

CLASSES: titres professionnels, 216.

CLASSES complétées par les élèves admis cours de métiers en 1959, 21.

CLASSES expérimentales
programmes d'études, 204;
supervision, 204.

CLASSIFICATION
des écoles, 22;
des institutions, 4;
des tâches et salaires, 73.

CLIENTELE (La) des centres d'apprentissage, 86.

CLUB 4-H, 57.

COLLEGES (Les) commerciaux, 91, 97;
cours, 100;
inscriptions, 100;
programmes, 99;
régie académique, 97;
règlement du Comité catholique, 98.

COMITE catholique du Conseil de l'Instruction publique, 33, 98, 116, 149, 187, 202.

COMITE (Le) d'étude, recommandations, avis, conclusions (voir recommandations).

COMITE d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique, 59,62, 65.

COMMISSION d'apprentissage —
composition, 79;
incorporation, 79;
rôle et pouvoirs, 80;
ressources financières, 80.

COMMISSION Royale d'enquête sur l'enseignement, 103.

COMMISSION scolaire de Verdun — mémoire, 50.

COMMISSIONS (Les) d'apprentissage incorporées, 83; difficultés, 89.

COMMISSIONS (les) d'apprentissage de Joliette, St-Jérôme et St-Hyacinthe, 84.
COMMISSIONS scolaires, 5, 50;
cours agricole, commercial, industriel, 49.
CONCLUSIONS, avis, recommandations du Comité d'étude, (voir recommandations).
CONDITIONS (Les) d'acquisition des méthodes de travail, 239.
nécessité de réalisations, 240;
projets, 241;
savoir acquis, savoir conquis, 239.
CONDITIONS (les) d'admission, 94;
de travail, 232;
préalables à l'incorporation d'une commission d'apprentissage, 79.
CONSEIL (Le) de l'Instruction publique, 7, 14, 51, 52, 53, 54, 55, 81, 93, 185, 186, 187;
[illegible]rence administrative, 7, 8;
et enseignement professionnel, 51, 52;
et Loi de l'enseignement spécialisé, 7;
et Loi du Ministère de la Jeunesse, 7;
son rôle, 7, 51;
ses comités, 52;
programmes de l'enseignement agricole, 54.
CONSEIL de patronage, de perfectionnement,
privation d'un, 17, 18;
pédagogique, 82;
provincial d'apprentissage, 82, 89.
CONSEIL (Le) supérieur de l'enseignement technique, sa constitution, ses devoirs, 6, 18.
CONSEILS consultatifs, deux, 17.
COORDINATION — problème de la, 156;
des programmes, 156;
des structures, 156;
entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, 155.
CORPORATION (La) des ingénieurs professionnels — mémoire de, 153.
CORPORATION (La) des techniciens professionnels de la Province de Québec, 214.
CORPORATIONS professionnelles — les entreprises et les examens, 210.
CORPORATIONS responsables, 58.
CORRESPONDANCE (La) entre les diplômes d'études professionnelles et les titres, 216.
COURS, niveau, 20; répartition, 21, 26, 27.
COURS — primaire, secondaire, collégial, cycle et stades, 126, 127.
COURS — de formation générale, 147, 148, 150.
de sociologie, 185.
COURS, (Le)
agricole, 51;
commercial régulier et spécial, 50;
de métiers, 21, 27, 116, 152, 169, 188;
général, 116, 117;
et les études professionnelles, 117;
doit être complété par préparation au travail, 116;
industriel, 51;
supérieur en industrie laitière, 63;
technique, 20, 26, 116, 152, 155.
technique des écoles de Montréal, 20;
universitaire, 152.
COURS (Les)
abrégés, 62;
aux chômeurs, 30, 32;
aux militaires, 30;
d'automobile, 30;
de culture populaire, 31;
d'études, 152;
de formation professionnelle: préparent à l'exercice d'un travail, 119;
d'initiation au travail, 172, 173, 187;
de perfectionnement, 84;
de rationalisation du travail, 32;
de réadaptation des handicapés physiques, 32;
de technologie laitière, 63;
d'urgence de guerre, 30;
différents — étudiants mieux doués, 200;
dispensés dans les centres d'apprentissage, 85;
du soir, 30;
par correspondance, 31;
professionnels, 150;
spéciaux, 30.
COURS — durée des, 94;
et commissions scolaires, écoles normales et instituts divers, 49.
CREDITS d'apprentissage et examens, 212.
CROYANCE RELIGIEUSE et institutions, 186.
CYCLE (Le) d'observation, 141, 142, 158.
CYCLES (Les) de la formation générale, 142.

DEFINITIONS préalables, 180.
DEFINITIONS provisoires des branches de l'enseignement professionnel, 169.
DEGRES, 163.
DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION publique, 5, 49, 52.
DESSIN — enseignement du, 52.
DIDACTIQUE (La) propre à l'enseignement professionnel, 104, 221.
DIPLOMES (Les) et les diplômés, 33, 102, 154, 213, 214;
des cours de métiers et technique, 188;
d'études professionnelles, 215;
proportion des, 37, 38;
terminologie en matière de, 215;
titres, correspondance avec les, 216.
DIRECTEUR (Le) adjoint, 19.
DIRECTEUR (Le) de l'institution et les examens, 207.
DIRECTEUR (Le) des études, 19.
DIRECTEUR (Le) des Etudes, Rimouski, mémoire, 42.
DIRECTEUR (Le) général de l'enseignement technique, 17.
DIRECTION (La) de l'école, 58.
DIRECTION (La) des écoles, 19.
DIRECTION (La) des études, 232.
DIRECTION (La) générale des études, 11, 13, 14, 21, 30, 33, 34, 48, 201, 208, 210;
et les diplômes, 214;
et les examens, 208, 209, 210;
rapport de, 195.
DIRECTION (La) générale des études de l'enseignement spécialisé, 8;
composition, 8;
institutions soumises à son contrôle, 13;
organisation, 12;
personnel, 13;
responsabilités, 8;
services, 9, 10, 11.
DOMAINE INDUSTRIEL, 182.
DUREE, (La)
de l'apprentissage, 74;
des cours, 94;
des études, 147, 148, 149, 150;
des études générales et professionnelles, 149;
DUREE (La) et le niveau terminal des études aux divers paliers de la formation professionnelle, 147.
ECOLE — élémentaire, publique, secondaire sous contrôle, 53.
ECOLE de céramique de St-Georges de Beauce, 57.
ECOLE de laiterie, 55; 62;
Cours abrégés, 62;
cours de technologie laitière, 63;
cours supérieure en industrie laitière, 63;
programmes, 63, 64.
ECOLE (L') de laiterie de la Province de Québec, 55, 57.
ECOLE (L') de laiterie de St-Hyacinthe, 57; stages, 228.
ECOLE (L') de Marine — mémoire, 42.
ECOLE (L') de métiers de Louiseville — mémoire, 42.
ECOLE (L') de métiers de Port-Alfred — mémoire, 43.
ECOLE (L') de métiers de St-Jean — mémoire, 43.
ECOLE (L') moyenne de Ste-Martine, 58.
ECOLE Normale technique, 236, 250;
création, 250;
recherche, 250.
ECOLE (L') professionnelle privée — définition, 91.
ECOLE (L') provinciale d'artisanat et de sciences domestiques de Québec, 57.
ECOLE (L') secondaire publique, 145.
ECOLE-USINE, 197.
ECOLES:
âge des immeubles, 41;
aménagement, 38;
classification des, 22;
fondations durables, 40;
fondations et fermetures, 39;
nombre, 95;
nombre des spécialités enseignées dans les, 23, 24.
ECOLES, direction des 19;
personnel, 19;
règlements et attributions, 19.
ECOLES D'AFFAIRES, 99.
ECOLES d'arts et métiers, 139.
ECOLES de l'enseignement spécialisé, 33.
ECOLES de métiers, 152, 155.

ECOLES du Ministère de la Jeunesse, 30.

ECOLES (Les) moyennes, programmes, 58.

ECOLES (Les) moyennes d'agriculture, 55, 56, 58, 60, 61;
degré de scolarité, 60;
recrutement, 61.

ECOLES normales, cours, 49.

ECOLES officiellement "neutres" 185.

ECOLES professionnelles, 116, 157;
et marché du travail, 122.

ECOLES professionnelles privées, 91;
admission aux, 94;
application de la loi des, 93;
buts généraux de la loi, 92;
cours, 92;
durée des cours, 94;
définition des, 91;
examens, certificats, diplômes, 94;
fonctionnement des, 95;
inscriptions dans les 160 écoles, 95, 96;
législation, 91;
moyens de contrôle: permis, inspection, sanctions, 93.

ECOLES professionnelles secondaires, 190.

ECOLES publiques, enseignement professionnel et Conseil de l'Instruction publique, 51.

ECOLES secondaires catholiques, critiques du cours général, 117.

ECOLES techniques, 139;
fondation des premières, 5.

EDUCATEURS, (les) 158.

EDUCATION:
acquisition de la culture, 113, 114, 115.
fut jadis le rôle exclusif de la famille, 113;
institutionnalisation de l', 113, 114;
préparation au travail, 114;
scolaire normale, 115.

EDUCATION scolaire — deuxième stade, 118.

ELEVES
classement, 59;
nombre d' par professeur, 48, 49.

EMPLOI, 112.

ENSEIGNEMENT agricole, 5, 51, 52.
Services:
Economie et arts domestiques, 55;
inspection, 56;
personnel agronomique, 56;
organigramme, 64.

ENSEIGNEMENT alterné et institutions, 223, 228;
difficultés et obstacles, 225, 226;
formules diverses d', 224;
formules pour éducation des adultes, 224, 225.

ENSEIGNEMENT de formation générale, 156;
de formation professionnelle, 156.

ENSEIGNEMENT dessin, hygiène, agriculture, 52.

ENSEIGNEMENT dispensé par commissions scolaires et écoles érigées en vertu de la Loi de l'enseignement spécialisé, 53.

ENSEIGNEMENT intermédiaire agricole, programme de l', 62.

ENSEIGNEMENT périodes, 46;
périodes hebdomadaires, 26, 27.

ENSEIGNEMENT pratique — caractéristique, 196.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel, 3, 51, 168, 193;
aspects humanistes et techniques, 115, 123, 183;
buts, 118, 119, 123, 182;
branches de, 161;
cadres de l'entreprise et, 67;
commissions d'apprentissage et, 67, 68;
coordination avec l'ens. spécialisé, 202;
cours, 109, 119;
dans les écoles publiques, l' 51;
définition, 3, 109, 112, 112;
fins de l', 121, 123, 167;
formation générale et spécialisation, 192;
histoire de l', 5;
nature de l', 109;
niveaux de l', 125, 129, 163, 164;
organisation et programmes de l', 179;
pédagogie de l', 237;
phase terminale de toute éducation scolaire normale, 115;
théorie et pratique de l', 194.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé dans les cadres de l'entreprise, 67, 68;
apprentissage, admission, 76;
apprentissage, durée, 74;
apprentissage, organisation, 73;
apprentissage, périodes, 75;
employeurs et salariés, relations, 69;
responsabilités, 69;
enseignements divers, 77;
formation pratique et théorique, 76, 77;
services de l', 69, 70, 71;
structures, 69.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé dans les centres d'apprentissage, 78;
âge et scolarité, 86;
centres reconnus, 83;
commissions d'app. incorporées, 79, 83;
clientèle des centres, 86;
conseil pédagogique, 82;
conseil provincial d'apprentissage, 82;
cours dispensés, 85;
examens et sanctions des études, 86;
inscriptions, 85;
personnel enseignant, 87;
programmes d'études, 84;
réseau scolaire, 83;
rôle du Ministère du Travail, 82;
rôle, pouvoirs, ressources d'une commission d'apprentissage, 80;
structure administrative, 78;
structure pédagogique, 81.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé: dans les écoles professionnelles privées, 94;
admission, 94;
durée des cours, 94;
examens, 94;
enseignement, 94;
évolution nombre des écoles, 95;
fonctionnement des écoles, 95;
inscriptions, 95;
législation, 91.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé par le Ministère de l'Agriculture, 54, 63;
programmes d'études, 58;
structures, 54.

ENSEIGNEMENT professionnel dispensé par le Ministère de la Jeunesse, 5;
aménagement des écoles, 38;
étudiants, 34;
personnel académique, 44;
programmes, 20;
sanctions des études, 33;
structures, 5.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé par le Département de l'Instruction publique, 49;
conseil et comités, rôle, 51;
cours, 49, 50, 51;
enseignement, 52, 53;
statistiques, 50.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel dispensé par divers ministères provinciaux, 65.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel et les collèges commerciaux, 97;
Cours, 100;
inscriptions, 100;
programmes d'études, 99,
régie académique, 97.

ENSEIGNEMENT (L') professionnel et les universités, 100;
baccalauréats et diplômes, 101, 102;
niveau, 100, 101.

ENSEIGNEMENT secondaire — diversifié, 144;
scolarisation, 35.

ENSEIGNEMENT (L') spécialisé, 8, 13, 18, 41;
définition, 13;
direction générale des études, 8;
loi d'un conseil de perfectionnement et de patronage, 18;
personnel académique, 44;
qualification du personnel, 44, 45;
scolarisation, 35, 36;
service examens, 10;
service formation professionnelle des personnes sans emploi, 11;
service inspections, 9;
service orientation, 10;
service personnel académique, 10;
service rationalisation du travail, 11;
théorie et pratique, 194.

ENSEIGNEMENT théorique, caractéristique, 196.

ENSEIGNEMENT divers, 77

ENTREPRISE (L') et l'enseignement professionnel, 68;
accord fédéral-provincial, 72;
enseignements divers, 77;
formation pratique et théorique, 77;
prélèvement des salaires, 72;
régie académique et administrative, 69, 71;
responsabilité de l', 71;
services, 69, 71;
structures, 69.

ENTREPRISE petite, disciplines exigées, 167.

ENTREPRISE vaste, spécialisation des tâches, 167.

EQUIPEMENT intellectuel et moral — préparation à la vie, 115;

EQUIPEMENT (L') pédagogique, 40.

EQUILIBRE (L') numérique, 122;
qualitatif, 121.

ETAPES (Les) de la spécialisation et le choix d'une spécialité, 194.

ETHIQUE (l') professionnelle, 185, 186;
et cours de sociologie, équivoque, 185.

ETUDES, direction unique, 232, 233;
persévérance, 37, 38.
ETUDES humanistes, 185.
ETUDES professionnelles, 147, 148, 149, 150, 158, 162;
définition du niveau terminal, 144, 145;
durée, 150;
durée minima et maxima, 147.
ETUDES secondaires professionnelles, 162.
ETUDIANTS, 34, 86, 105, 148, 158, 162, 227, 231, 232, 233;
âge et scolarité des, 86;
antécédents académiques, 162;
diversité des, 148;
intérêts et aptitudes, 144;
nécessité de graduer le niveau des, 144;
orientation des, 158;
travail personnel des, et horaires, 247.
ETUDIANTES gardes-malades, stages 228.
EVOLUTION (l') de la technique et les élèves, 249;
avenir immédiat et éloigné, 249.
EVOLUTION (L') des inscriptions de 1951-52 à 1961-62, 34.
EVOLUTION récente du nombre des écoles et des inscriptions, 95.
EXAMEN d'admission, de classement au moment de l'entrée au travail, 211.
EXAMEN — instrument de contrôle et d'équilibre entre l'offre et la demande de nouveaux professionnels, 213.
EXAMENS (Les) 33, 86, 94, 205, 212.
EXAMENS (Les) — buts, 205, 206;
pour le directeur, 207;
pour les entreprises et les incorporations, 210;
pour le professeur, 206;
pour les responsables des programmes, 208;
EXAMENS (Les) diplômes et certificats, 86, 94;
et sanction des études, 86;
et Loi de la Convention collective, 212;
et Loi de l'enseignement spécialisé, 212.
EXAMENS "corporatifs" 211, 212.
EXIGENCES humanistes et techniques, 161.
EXPERIENCE industrielle, 45.
EXTENSION du réseau des institutions, 38.

F

FACULTE (La) des Arts de l'Université Laval, 145.
FACULTE (La) des Sciences de l'Université Laval, 153.
FICHE d'information et d'opération de travail, 245.
FONCTION
active, 112;
de travail, 111;
productive, 112.
FONCTIONNEMENT (Le) de l'école, 95.
FONCTIONS (Les) de travail, 148.
FONDATIONS et fermetures d'écoles dans l'enseignement spécialisé, 39.
FORMATION académique, 45.
FORMATION commune,
définition, 29;
matières, 29.
FORMATION (La) des adultes et la réadaptation professionnelle, 105.
FORMATION (La) générale, 119, 120, 121, 125, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 192;
abandon des cours, 130;
buts de la, 118;
correspondance avec la durée des études, 148;
cycles, 142, 143;
distinction avec la formation professionnelle, 118, 119, 121;
et la formation professionnelle, 156, 157, 158;
et la spécialisation, 192;
et le système d'options ou de sections, 144;
moyenne de fréquentation des cours, 136, 137, 138;
nature et niveau des matières, 143;
niveaux, 125, 127, 142;
objectifs, 118;
orientation et progrès des élèves, 132, 133;
répartition par degrés, garçons, 136.
FORMATION générale ou spécialisée, 189;
distinction, 189;
principes généraux, 190, 191, 192.
FORMATION morale, 186.
FORMATION polyvalente, 189.
FORMATION (La) pratique et théorique, 76, 77.

FORMATION (La) professionnelle, 3, 119, 120, 121, 133, 134, 135, 142, 143, 156, 157, 158, 191;
acquise au travail, 110;
appellations proposées pour les niveaux de la, 153, 155;
aspects humanistes et techniques de la, 115;
définition de la, 3, 109, 110, 111, 112;
durée de, 147;
niveau terminal des études, 147;
niveaux ultérieurs, 142;
point de départ de la, 166;
rôle de l'école dans la, 113;
service de, 69;
composition et responsabilités, 69;
stades de la, 229.

FORMATION (La) professionnelle féminine, 105.

FORMATION (La) professionnelle générale, 189.

FRANÇAIS-ANGLAIS, FRANÇAIS-ARTS, 199.

FREQUENTATION (La) scolaire dans le Québec, 127, 128, 129, 130, 131;
perspectives d'avenir, 129, 130, 131;
situation en 1959-1960, 128.

G

GARDES-MALADES, stages, 228.

GOUVERNEMENT de la province de Québec, 31.

GRADATION de l'enseignement, 145.

GRADATION du niveau, 144.

GROUPES (Les) de spécialités enseignées dans 40 écoles de métiers et 11 instituts, 25.

H

HISTOIRE de l'enseignement professionnel, 5.

HOPITAL LAVAL, 57.

HORAIRES (Les) et le travail personnel des étudiants, 247.

HUMANISME ET TECHNIQUE, 115, 182, 183;
aspects, 115;
au niveau de l'initiation au travail, 187;
au niveau du cours de métiers, 188;
au niveau du cours technique, 188;
notions d', 183.

HUMANISME professionnel, 183.

HYGIENE, enseignement de l', 52.

I

IMMEUBLES de l'enseignement spécialisé, âge des, 41.

INDEPENDANCE absolue des collèges commerciaux, 97.

INITIATION au travail, cours d', 155.

INITIATION au travail,
définition des branches d', 172;
humanisme et technique de l', 182.

INSCRIPTIONS, (Les) 50, 85, 100, 101;
dans les collèges commerciaux, 100;
dans les cours "professionnels" des écoles catholiques sous contrôle, 1959-1960, 50;
évolution des, 34, 95, 96.
nombre, 95;

INSPECTION (L'), 56, 93.

INSTITUT Canadien d'Education des adultes, 31.

INSTITUT de Marine — stages, 228.

INSTITUT DE PAPETERIE — stages, 228.

INSTITUT de Sherbrooke — mémoire, 42.

INSTITUT de technologie, 155.

INSTITUT de technologie de Montréal, 19.

INSTITUT de technologie de Shawinigan — mémoire, 44.

INSTITUT de technologie de Sherbrooke — mémoire, 43.

INSTITUT de technologie de Trois-Rivières — mémoire, 44.

INSTITUT des Arts graphiques — stages, 228.

INSTITUT des Textiles — stages, 228.

INSTITUT des textiles de St-Hyacinthe — conseil de perfectionnement, 18.

INSTITUTS — et juridiction de l'administration centrale, 16.
Montréal, Québec, Trois-Rivières, HULL, Arts appliqués, Papeterie, Textiles, 16.
13.

INSTITUTS DIVERS — cours, 49.
INSTITUTION d'enseignement professionnel, appellation, désignation, 154, 155.
INSTITUTIONS (Les) d'enseignement, 229.
INSTITUTIONS interconfessionnelles et non "neutres", 186.
INSTITUTIONS (Les) soumises au contrôle de la Direction générale,
INTERCONFESSIONNALITE, 186.
INTRODUCTION à la didactique de l'enseignement professionnel, 221.
INVENTAIRE du monde du travail — service d', 176
IRON ORE OF CANADA, 68, 70, 74, 77, 88.

L

LEGISLATION (La)
Centres d'apprentissage, 78;
Ecoles privées, 91;
application de la loi, 93;
buts généraux de la loi, 92;
moyens de contrôle, 93.
LEGISLATURE, 5, 91, 92.
LIAISON (La) avec le monde du travail, 223;
les étudiants, 223;
les maîtres, 234.
LICENCE de chauffeur de camion, et licence degré universitaire, 217.
LIEN organique entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement général, le monde du travail et le monde extérieur, 14.
LIEUTENANT-GOUVERNEUR, 5, 17, 52, 55, 91, 92, 96.
LOI concernant l'établissement et le maintien d'une école de laiterie, 55.
LOI de l'Aide à l'Apprentissage, 78, 81, 83, 92.
LOI de l'enseignement spécialisé, 6, 17, 33, 51, 53, 185, 212;
et les examens, 212.
LOI de l'Instruction Publique, 51, 52, 53.
LOI de la Convention collective et les examens, 212.
LOI des "Clubs de récréation", 92.
LOI des Compagnies de Québec, 92.
LOI des Ecoles professionnelles privées, 92.

M

MAITRES — rapports avec le milieu du travail:
contacts, 235;
dialogue, 234;
stages dans l'industrie, 235.
MANUEL (Le) d'étude conjointe des salaires, 73.
MATERIEL didactique approprié, 244.
MATHEMATIQUES, 164;
MATHEMATIQUES — ARTS, 199
MATHEMATIQUES — Physique, 199.
MATIERES (Les),
organisation, 25;
répartition, 26, 27.
MATIERES (Les),
communes, 26, 27, 28;
complémentaires, 180, 181;
différentes, 144;
diverses, 162;
dominantes, 170, 180, 198, 199;
et les programmes, 203;
fondamentales, 180;
générales, 180;
humanistes, 180, 182, 190;
spécialisées, 26, 27, 28, 180, 181;
techniques, 180, 182.
MATIERES (Les) facultatives, 146.
MEMOIRE de la Commission scolaire de Verdun, 50.
MEMOIRES:
Association des manufacturiers canadiens, 153;
Canadian Manufacturer's Association, 130-131;
Chapitre de Québec de la Corporation des techniciens professionnels, 43;
Corporation des ingénieurs professionnels, 153;
Le Directeur des Etudes de Rimouski, 42;
L'Ecole de Marine, 42;
L'Ecole de Métiers de Louiseville, 42;
L'Ecole de Métiers de Port-Alfred, 43;
L'Ecole de Métiers de St-Jean, 43;
Institut de technologie de Shawinigan, 44;
Institut de technologie de Sherbrooke, 42, 43;
Institut de technologie de Trois-Rivières 44.
METHODE de classification des tâches et échelle des salaires, 73.

METHODES de travail,
acquisition des, 237;
emploi des, 239.

METHODOLOGIE de la préparation des programmes d'études, 203.

METIERS, cours, 155.

MINISTERE de l'Agriculture, 5, 54, 55, 57, 58, 60, 63.

MINISTERE de la Jeunesse, 3, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 30, 31, 32, 41, 49, 51, 53.

MINISTERE des Travaux publics, 15.

MINISTERE du Bien-Etre Social, 15.

MINISTERE DU TRAVAIL, 78, 82, 89.

MINISTRE de la Jeunesse, 6, 17, 33, 95, 96.

MINISTRE de la Santé, 79.

MINISTRE du Travail, 79, 82.

MONDE (Le) du travail et le 2e stade de la formation professionnelle, 229.

MONDE (Le) du travail et les branches professionnelles, 166.

MONTPETIT, Edouard, 17.

MOYENS de contrôle: inspection, permis, sanctions, 93.

N

NATURE (La) ET LE NIVEAU des matières correspondant à chaque cycle de la formation professionnelle, 143.

NIVEAU (Le) 146, 163, 164;
atteint, 164;
détermination du premier, 140;
des cours, 20, 21;
des études, 149, 151;
du cours de métiers, 20, 21, 171, 193;

NIVEAU (Au) de l'initiation au travail, 172, 193.

NIVEAU (Le) initial: 144, 146;
définition analytique, 144;
globale, spécifique, uniforme, 145.

NIVEAU (le) technique, 20, 21, 171, 176, 177, 193.

NIVEAU (Le) terminal des études professionnelles, 147, 150.

NIVEAU (Le) universitaire, 153, 171, 176.

NIVEAUX — Appellations proposées, 153, 155;
distinction des, 154;
passage d'un niveau à l'autre, 155.

NIVEAUX — au début des études secondaires, 162.

NIVEAUX (Les) de l'enseignement professionnel, 125, 163, 164.

NIVEAUX (Les) de la formation professionnelle, 143, 153, 156;
appellations proposées, 153.

NIVEAUX (Les) de formation prévus dans les diverses branches professionnelles, 173.

NIVEAUX, (Les) ultérieurs de la formation professionnelle, 142.

NOMBRE (Le) d'élèves par professeur, 48.

NOMBRE (Le) de spécialités enseignées dans les écoles, 23.

NOMBRE (Le) moyen de périodes d'enseignement par professeur, 46.

NOUVEAU TECHNICIEN (Le) 153.

O

OBSTACLES à l'enseignement alterné, 226, 227.

OCCUPATIONS (Les) possibles, 148.

OPTION, "Arts", "Mathématiques" 117, 118.

OPTIONS — système des, 145.

OPTIONS GRADUEES, 145, 146, 157, 158, 162, 165, 169, 199;
système d', 197, 199, 200;
système d' et promotions, 214.

ORGANISATION (L') de l'apprentissage, 73.

ORGANISATION (L') de la Direction générale des études de l'enseignement spécialisé, 12.

ORGANISATION (L') des matières dans les écoles et les instituts réguliers, 25.

ORGANISATION (L') des programmes, 161, 179.

ORGANISATION INTERNE (L') et la préparation des programmes de l'enseignement professionnel, 179.

ORIENTATION, 142, 156.

ORIENTATION (L')
des étudiants, 156, 158;
des politiques d'admission, 157;
et les progrès académiques des élèves dans les études de formation générale, 132, 133;
individuelle, 141;
professionnelle, 158;
vers un cours professionnel, 142.
ORIENTEURS (Les) professionnels, 158.

P

PALIERS (Les) de la formation professionnelle, 150.
PARTAGE (Le) des responsabilités entre la direction générale des études et l'Administration centrale, 15.
PARTIES (Les) CONTRACTANTES — cadres de l'entreprise, 69.
Responsabilités et statut juridique, 69.
PASSAGE d'un cours à un autre, 159.
PASSAGE (Le) d'un niveau à l'autre de formation professionnelle: la coordination entre l'enseignement professionnelle et l'enseignement général, 155.
PAVILLON LA JEMMERAIE, 57
PEDAGOGIE de l'enseignement professionnel, 237.
PEDAGOGIE nouvelle à découvrir, 250;
formation à la fois pédagogique et technique des professeurs, 250.
PERIODES d'enseignement, 26, 27, 46;
hebdomadaires, 248;
par professeur, 46.
PERMIS de travail, 216;
obligatoire, 93.
PERSEVERANCE dans les études, 37, 38.
PERSONNEL (Le), qualification, 45.
PERSONNEL (Le) académique,
qualification, 44, 45;
tâche, 46.
PERSONNEL (Le) agronomique, 56.
PERSONNEL (Le) enseignant, 87, 104.
PERSONNEL (Le) de la Direction générale des études et des services qui en dépendent, 13.
PHYSIQUE-ARTS, PHYSIQUE-CHIMIE, 199.
POINT DE DEPART (Le) de l'enseignement professionnel: les niveaux de la formation générale, 125.
POUR LES "CORPORATIONS" professionnelles et les entreprises — examens, 210.
PRELEVEMENT (Le) sur les salaires, 72.
PREMIER (Le) NIVEAU de la formation professionnelle, 127.
PREPARATION (La) des programmes,
méthodologie, 203;
responsables, 201;
services, 201;
trois problèmes majeurs, 179.
PRINCIPES généraux de la formation professionnelle, 190.
PROBLEME pédagogique:
choix d'une spécialité, 28;
organisation des matières, 25, 28.
PROFESSEURS, 45, 46, 47, 48, 49, 206, 232.
aux études, 45;
catégories de, 47;
diplômés, 45, 46;
et examens, 206;
nombre d'élèves par, 48, 49;
périodes d'enseignement par, 46;
tâche des, 46.
PROFESSEURS-AUMONIERS, 185.
"PROFESSIONNELS", 112;
sens traditionnel, 112;
sens rigoureux et élargi, 113
PROFIL ACADEMIQUE, 165.
PROGRAMME "classique" "scientifique", "générale", 145.
PROGRAMME de l'enseignement intermédiaire agricole, 62.
PROGRAMME d'études des classes d'enfants déficients, 187.
PROGRAMME d'étude des écoles secondaires, 116.
PROGRAMMES (Les) d'études, 20, 58, 84, 99, 107, 156;
actuels, 191;
adaptation des, 204;
choix des responsables des, 201;
coordination des, 156;
de formation générale, 144;
de formation professionnelle, 168;
d'études professionnelles, 230;
et écoles moyennes, 58;
et Direction générale des études, 201;
inadaptation des, 203;
préparation des, 200;
méthodologie, 203;
responsables de la, 201;
service de la, 201;
service des, lacunes, 202.

PROGRAMMES (Les) d'études de l'enseignement professionnel, 179;
définition, 180;
matières, 180, 181, 182;
organisation, 179, 161;
préparation des, 200.

PROGRAMMES (Les) d'études de l'enseignement spécialisé, 7.

PROGRAMMES d'études secondaires, 163.

PROGRAMMES divers, 30;
aux chômeurs, 32;
de culture populaire, 31;
de rationalisation du travail, 32;
de réadaptation des handicapés, 32;
par correspondance, 31.

PROGRAMMES (Les) préparatoires, 191.

PROGRES du taux de scolarisation dans l'enseignement spécialisé, 35, 36.

PROGRESSION du degré de scolarité, 60.

PROGRESSION vers le statut d'employé qualifié, 76.

PROJET collectif, 243.

PROJETS; réalisations authentiques, 241.

PROMOTIONS, 213.

PROPORTION, admissions, diplômés, finissants, 37, 38.

Q

QUALIFICATION (La) du personnel, 44, 45.

QUALIFICATION professionnelle, aspects quant aux corporations et quant aux écoles professionnelles, 211.

QUELQUES STATISTIQUES, 50.

QUESTIONS DE TERMINOLOGIE, 151.

R

RAPPORT (Le) du Surintendant, 1959-1960, 50.

REALISATIONS AUTHENTIQUES — projets, 241.

RECHERCHE à l'Ecole Normale technique, 250.

RECHERCHE pédagogique — nécessité et collaboration des professeurs, 248.

RECOMMANDATIONS, AVIS ET CONCLUSIONS du Comité d'étude: 14, 57, 63, 67, 88, 96, 103, 116, 117, 122, 127, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 153, 154, 157, 159, 168, 184, 186, 187, 188, 193, 199, 202, 203, 204, 207, 212, 216, 217, 225, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 236, 248, 250.

RECUPERATION, cours spéciaux de, 159.

RE-ORIENTATION, problème de, 159.

REFUGE Notre-Dame de la Merci, 57.

REGIE ACADEMIQUE, 5, 54, 69, 97.

REGIE ADMINISTRATIVE, 5, 15, 58.

REGIME administratif, 4.

REGLEMENTS et attributions du personnel, 8, 19.

REPARTITION des cours selon les institutions, 21.

REPARTITION des inscriptions, 85; par degré, 137.

REPARTITION des matières enseignées, 26, 27.

REPARTITION par type d'écoles, des fondations durables, 40.

RESEAU des institutions de l'enseignement spécialisé:
extension, 38;
fermetures d'écoles, 39;
fondations d'écoles, 39;
fondations durables, 40.

RESEAU (Le) scolaire, dans l'entreprise, 83;
âge et scolarité, 86;
centres d'apprentissage reconnus, 83;
clientèle des centres, 86;
cours, 85;
commissions d'apprentissage, 83;
examens, 86;
programmes, 84.

RESPONSABILITE (la) de l'entreprise, 71.

RESSOURCES financières d'une commission d'apprentissage, 80.

ROLE (Le) de l'"école" dans la formation professionnelle, 113, 114.

ROLE (le) des entreprises, 233.

ROLE, (le) du Ministère du Travail, 82.
ROLE et POUVOIRS d'une commission d'apprentissage, 80.
ROYAUME-UNI au, enseignement alterné, 225.

S

SALARIES, 112.
SANCTION DES ETUDES; les examens et les diplômes, 33.
SANCTIONS (Les) 93.
SCHEMA des branches de l'enseignement professionnel selon niveau des études, 174, 175.
SCOLARISATION, taux de, 34, 35, 36, 157.
SCOLARITE, 60, 119, 150, 151, 153, 154;
progression du degré de, 60.
SECTEUR (Le) privé — composition:
collèges commerciaux, 97;
écoles professionnelles privées, 91.
universités, 100.
SECTEUR (Le) public, composition:
Département de l'Instruction publique, 49;
divers ministères provinciaux, 65;
Ministère de l'Agriculture, 54;
Ministère de la Jeunesse, 5.
SECTEUR (Le) semi-public, composition:
Cadres de l'entreprise, 68;
centres d'apprentissage, 78.
SECTEURS de l'enseignement professionnel, 161.
SECTIONS, système des, 145.
SERVICE (Le)
Economie et Arts domestiques, 56, 57;
enseignement agricole, 55;
formation professionnelle, 69;
inspection, 33, 56;
SERVICE (Le)
cours par correspondance, 32;
écoles professionnelles, 95;
personnel agronomique, 56.
SERVICES (Les) de l'Aide à la Jeunesse, 10, 14.
SOCIALISATION (La) de l'individu, 242;
travail d'équipe, 243.
SOCIOLOGIE — enseignement de la religion sous le couvert de la, 185, 186.
SOCIOLOGIE, cours de, et l'éthique professionnelle, 185;
équivoque, 185.
SOUS-COMITE (Le) de coordination de l'enseignement à ses divers degrés, 149.
SPECIALISATION (La) 193;
étapes et choix d'une spécialité, 194.
SPECIALISATION PROPREMENT DITE (La) 29;
matières, 29.
SPECIALITE, choix d'une, 194.
SPECIALITES (Les); 169;
groupes de, 169, 171;
professionnelles, 170.
SPECIALITES ENSEIGNEES (Les), 22, 23, 24, 25, 28;
groupe de, dans 40 écoles, 25;
nombre, 23.
SPECIALITES PROFESSIONNELLES, 199.
STAGES, 197, 227, 228;
dans l'entreprise, 197;
dans l'industrie, 227;
périodes, 197.
STATISTIQUES, 50.
STRUCTURES, 5, 54, 69, 78, 81;
SURINTENDANT de l'Instruction publique, 6, 17.
SURINTENDANT DES ATELIERS, 19.
SYSTEME (Le) d'enseignement et le premier stade de formation professionnelle, 229.
SYSTEMES SCOLAIRES (Les)
buts et étapes, 118.

T

TACHE (La) des professeurs, 46.
TECHNIQUE — évolution de la, 249.
TERMINOLOGIE, 3, 151, 152, 181, 182;
cours d'études, 152;
diplômes, 215;
formation professionnelle, 152.
THEORIE ET PRATIQUE, opposition, 196.
THEORIE (La) ET PRATIQUE (La) dans l'enseignement professionnel, 194, 195, 196.
TRAVAIL, conditions, 232;
en équipe, 242;
manuel, apologie du, 237;
personnel des étudiants et horaires, 247.
TREMBLAY, Arthur, 119.

U

UN REGLEMENT DU COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 98.
UNESCO (L') et l'enseignement technique, 123.
UNIVERSITE (L') de Montréal, 63, 101, 102;
baccalauréats, 101;
diplômes professionnels, 102.
UNIVERSITE (L') Laval, 63.
UNIVERSITES, (Les) 91, 100, 152, 154.

V

VARIATIONS d'une institution à l'autre du nombre moyen d'élèves par professeur, septembre 1960, 49.

W

WASBURNE Trade School de Chicago et l'enseignement alterné. 225.
WOMEN'S INSTITUTES, 57.